Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9270060
Centre d'intérêt: 320

La Profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990 / sous la direction de Claude Lessard, Madeleine Perron et Pierre W. Bélanger. -- Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.

241 p. ; 22 cm. -- (Documents de recherche / Institut québécois de recherche sur la culture, ISSN 0823-0447 ; 30)

Comprend des bibliogr.

ISBN 2-89224-166-9

Vedette(s)-secondaire(s): Lessard, Claude • Perron, Madeleine • Bélanger, Pierre W • Institut québécois de recherche sur la culture

Descripteur(s): Personnel enseignant • Enseignant • Personnel professionnel • Caractéristiques professionnelles • Tâche de l'enseignant • Statut de l'enseignant • Compétence de l'enseignant • Autonomie • Formation des enseignants • Participation de l'enseignant • Effectif enseignant • Statistiques

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

Identificateur(s) de sujet: Professionnalisation • Vieillissement

Le présent ouvrage aborde plusieurs dimensions et angles d'analyse de la profession enseignante au Québec: nouvelle représentation du travail enseignant, enjeux et répercussions des mouvements de professionnalisation en cours, effets du vieillissement collectif et perspectives de renouvellement des personnels enseignants, autonomie professionnelle à l'intérieur de modes de gestion plus bureaucratiques, formation tant théorique que pratique, initiale et continue des enseignants. Un des enjeux majeurs, d'ici l'an 2000, sera l'établissement d'un modèle québécois du professionnalisation du travail enseignant qui devra composer avec ces diverses dimensions et tensions. De nouvelles synthèses s'imposent et les nouvelles générations d'enseignants devront y contribuer de manière significative.

Type de document:

30

DOCUMENTS
DE RECHERCHE

LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC

ENJEUX ET DÉFIS DES ANNÉES 1990

Sous la direction de CLAUDE LESSARD,
MADELEINE PERRON et PIERRE W. BELANGER

iqrc

9270060

9291060

LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC

Enjeux et défis des années 1990

«Documents de recherche» n° 30

LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC

Enjeux et défis des années 1990

sous la direction de Claude Lessard,
Madeleine Perron et Pierre W. Bélanger

1991
INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:

La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990

(Documents de recherche, ISSN 0823-0447; n° 30)

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 2-89224-166-9

1. Enseignants — Québec (Province). 2. Enseignants — Renouvellement — Québec (Province). I. Lessard, Claude, 1946- . II. Perron, Madeleine, 1935- . III. Bélanger, Pierre W. IV. Institut québécois de recherche sur la culture. V. Collection: Documents de recherche (Institut québécois de recherche sur la culture); n° 30.

LB1775.P67 1991 371.1'0097'14 C91-096832-2

Réalisation graphique: Mariette Montambault

ISBN: 2-89224-166-9 • ISSN 0823-0447
Dépôt légal: 3e trimestre 1991 — Bibliothèque nationale du Québec
©Tous droits réservés

Distribution: Diffusion Prologue inc.,
1650, boul. Lionel-Bertrand, Boisbriand, Québec J7E 4H4
Téléphone: (514) 434-0306 • **Télécopieur:** (514) 434-2627

Institut québécois de recherche sur la culture
14, rue Haldimand, Québec G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • **Télécopieur:** (418) 646-3317

Table des matières

PRÉSENTATION
Madeleine Perron 9

INTRODUCTION
Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels
Claude Lessard 15

PREMIÈRE PARTIE
MOUVEMENTS DE PROFESSIONNALISATION DES CORPS ENSEIGNANTS: ÉVOLUTION DES ENJEUX . . 41

CHAPITRE 1
La qualification des enseignants: un enjeu et ses acteurs
M'hammed Mellouki 43

CHAPITRE 2
Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité
Claude Lessard, Maurice Tardif, Louise Lahaye 69

CHAPITRE 3
Identités professionnelles et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial
Louis Maheu, Martin Robitaille 93

CHAPITRE 4
Le travail enseignant au collégial: le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante
Martin Robitaille, Louis Maheu 113

CHAPITRE 5
Accélération des mouvements de professionnalisation et de normalisation de la tâche chez les universitaires québécois francophones, 1976-1990
Pierre Dandurand 135

DEUXIÈME PARTIE
LE VIEILLISSEMENT ET LE RENOUVELLEMENT DU PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT: PRÉVISIONS, CONSÉQUENCES ET PRIORITÉS 163

CHAPITRE 6
Le renouvellement du corps enseignant des commissions scolaires de 1989 à 2011
Jean-Claude Bousquet 165

CHAPITRE 7
Le vieillissement et le renouvellement du corps professoral des universités du Québec
Madeleine Perron, Pierre W. Bélanger, Sylvie Ann Hart . . . 197

CONCLUSION
Quelques pistes de réflexion
Claude Lessard, Madeleine Perron, Pierre W. Bélanger . . . 221

Liste des collaborateurs et collaboratrices 229

Présentation

Au Québec, comme dans d'autres provinces canadiennes et dans la majorité des pays de l'OCDE, la profession enseignante est au coeur de débats publics sur la qualité de l'enseignement et des établissements scolaires. Deux préoccupations majeures ressortent de ces débats: comment améliorer l'image de la profession, comment faire face aux conséquences du vieillissement et du peu de renouvellement des corps enseignants en place?

Malgré des différences de fonctions et de conditions de travail entre les personnels enseignants, il nous a semblé pertinent d'aborder de façon globale la profession enseignante au Québec. Le métier d'enseignant, quel que soit le palier scolaire où on l'exerce, comporte suffisamment d'enjeux qui lui sont propres pour justifier un regard d'ensemble sur son état et son devenir. Un premier enjeu global qui donne lieu à des débats et controverses touche la nature et la spécificité de ce métier: enseigner est-il d'abord un art, une technique, un artisanat, une profession? Exige-t-il une formation spécifique? Comment améliorer cette formation? Un deuxième élément milite aussi en faveur d'une approche d'ensemble: plusieurs observateurs ont noté depuis des années la nécessité de mieux arrimer les formations offertes d'un ordre scolaire à l'autre. On peut se demander à cet égard si les mouvements de professionnalisation qui traversent le monde de l'enseignement tendent à instaurer une solidarité entre les corps enseignants ou, au contraire, à renforcer leur isolement et certaines discriminations. Selon certains, ces tendances seraient déjà présentes[1].

Un autre enjeu concerne aussi la profession enseignante dans son ensemble: le peu de reconnaissance sociale du métier d'enseignant demeure d'actualité, comme le montrent plusieurs analyses faites à l'occasion des récentes célébrations du 25e anniversaire de la création du ministère de l'Éducation[2]. «Notre société accorde beaucoup de valeur à la scolarisation

mais peu d'importance à ceux qui y travaillent», note Fernand Dumont[3]. Appréciation lapidaire qui rejoint le diagnostic du Conseil supérieur de l'éducation.

> À l'heure actuelle, la profession enseignante est encore trop peu reconnue et valorisée... L'enjeu est important pour l'avenir. Car pour attirer de bons candidats et favoriser une reconnaissance sociale appropriée à la mission d'enseignement, il faudra miser sur tout ce qui contribue à lui donner un *statut professionnel* [4].

Il y a là une sorte de discours persistant qui tient presque de la mélopée tant il dure depuis longtemps: on retrouve trace de revendications de reconnaissance sociale du travail enseignant depuis le milieu du siècle dernier[5]. Ce discours de promotion du métier enseignant a continué tout au long du XX[e] siècle avec des hauts et des bas mais il n'a pas toujours été tenu par les mêmes groupes, loin de là, et sa fonction sociale varie selon les acteurs qui le tiennent.

Jusqu'à la création en 1946 de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec, ce sont surtout des enseignants qui tiennent ce discours. Il rend bien compte du travail progressif de définition de la profession que poursuivent les uns après les autres les porte-parole enseignants de l'époque. Ce discours débouche sur l'affirmation que leur occupation possède toutes les caractéristiques d'une profession et sur la réclamation, en conséquence, d'un véritable statut professionnel. Pendant une courte période, au milieu des années 1960, le corps enseignant des commissions scolaires pense être enfin dans les bonnes grâces du gouvernement et de la société. Mais peu après, la reprise de rapports conflictuels entre le gouvernement et l'organisation syndicale des enseignants aboutit à la fameuse loi 25 et à la suspension temporaire de leurs droits syndicaux.

En réaction à ces événements et sous l'effet du climat général de contestation sociale qui domine au Québec comme ailleurs, la stratégie des enseignants, du moins celle de leurs dirigeants syndicaux, se modifie radicalement: les enseignants abandonnent tout discours de valorisation professionnelle et se redéfinissent comme des «travailleurs de l'enseignement». Par voie de conséquence, la nouvelle CEQ rejetait dès 1972 sa fraction professionnalisante. Le reste de la décennie 1970 consacre cette rupture entre syndicalisme enseignant et professionnalisation de l'enseignement. Ce thème de la professionnalisation des enseignants ne disparaît cependant pas pour longtemps. Le ministère de l'Éducation le reprendra bientôt à son compte, dans un contexte différent qui lui confère une tout autre fonction sociale.

À la fin des années 1970, la Commission d'étude sur les universités décrivait le problème de taille que constituaient au Québec les relations entre

l'État, les universités, les commissions scolaires et les syndicats enseignants: les blocages étaient si importants et multiples que l'amélioration des relations entre les agents du système d'éducation devenait selon elle la priorité de la décennie à venir. Pour caractériser l'effet de ces rapports de force entre le gouvernement et les syndicats enseignants, la Commission montrait même «l'émergence d'une double structure de décision quant aux objectifs et au fonctionnement du système»[6]! Dans un tel contexte, on peut comprendre que le ministère de l'Éducation, pour sortir de cette impasse, avait intérêt à reprendre à son compte le discours sur la professionnalisation de l'enseignement. Il le fit largement dès le début des années 1980. C'était là une façon de répondre aux critiques de la Commission d'étude sur les universités — qui mettait en cause le rôle de «substitut» d'une corporation professionnelle que jouait le M.E.Q. — et aussi de tenter de briser l'emprise des dirigeants syndicaux sur tout le discours enseignant. C'est sans doute pourquoi le ministre de l'Éducation de l'époque jugea essentiel d'engager un dialogue direct avec les enseignants, dans lequel il ranimait l'idée et l'image de l'enseignant comme professionnel[7]: l'enseignant, soutenait fermement le ministre, est un professionnel de l'intervention pédagogique au sens plein du terme, auquel le Règlement n° 4 consacre une sorte d'exclusivité de service. Et sur la même lancée, de 1982 à 1984, le ministère de l'Éducation s'affairait à une longue consultation sur la formation et le perfectionnement des maîtres. Elle aboutissait en 1985 à un volumineux projet de politique[8], encore en suspens d'ailleurs, qui affirmait sans ambages le caractère «hautement» professionnel de l'enseignant.

Depuis quelques années, les responsables des facultés et départements de sciences de l'éducation des universités ont adopté à leur tour un discours de professionnalisation de l'enseignement, réclamant pour les enseignants un statut et une réelle autonomie professionnels. Ces responsables universitaires ont pris conscience, non sans inquiétude, que l'avenir des unités qu'ils dirigent est «étroitement lié à leur contribution à l'amélioration de la profession enseignante»[9], à l'instar de plusieurs grandes facultés d'éducation aux États-Unis[10]. La formation des maîtres par les universités est l'objet de critiques fréquentes. Un reproche majeur adressé aux unités universitaires de sciences de l'éducation vise leur éloignement du monde des enseignants. Tiraillées entre leur recherche de légitimité scientifique, encore contestée mais essentielle pour leur survie dans l'université, et leur mission professionnelle de former des enseignants, elles ont compris que la faiblesse du statut professionnel des enseignants «ne facilitait pas l'intégration égalitaire des sciences de l'éducation à l'université»[11].

Par ailleurs, le fait d'oeuvrer à la formation d'enseignants est une activité universitaire peu valorisée. La fonction même d'enseignement ne

connait pas un meilleur sort à l'université, il faut bien le reconnaître. Cette fonction a connu depuis deux décennies une nette dévalorisation: l'enseignement est exclu des indicateurs d'excellence des établissements et il a peu de poids dans les critères de promotion des professeurs. L'activité de recherche subventionnée est l'élément prépondérant de la «distinction universitaire» d'un professeur, ou de son «déclassement»[12]. La recherche d'un meilleur statut pour l'enseignement, surtout au premier cycle universitaire, d'un équilibre entre les fonctions d'enseignement et de recherche, constitue selon plusieurs des enjeux majeurs des prochaines années. Défis qui ont des retombées sur les corps enseignants des ordres précédents, il faut s'en rendre compte.

Dans l'enseignement public, avec le temps, les oppositions qu'on avait crues irréductibles entre professionnalisation, syndicalisme enseignant et bureaucratie scolaire apparaissent aujourd'hui en partie réduites et encore réductibles. Un ex-président de syndicat des enseignants du primaire et du secondaire soutenait récemment que l'acte professionnel d'enseigner devait être réhabilité et qu'une réappropriation de cet acte par les enseignants s'avérait nécessaire pour passer à un rôle d'intervenant responsable[13]. Les débats et l'intérêt autour de la professionnalisation du corps enseignant et des éléments qui la constituent reprennent timidement de la vigueur chez les enseignants et même au sein de leurs associations syndicales.

L'autre préoccupation qui touche l'ensemble de la profession enseignante du Québec, et suscite inquiétudes et débats, est le vieillissement et le peu de renouvellement des personnels enseignants réguliers. On observe, depuis le début des années 1980, une croissance accélérée de l'âge moyen des personnels enseignants accompagnée de faibles taux d'entrée et de départ dans les trois ordres d'enseignement. Cette situation a entraîné l'émergence de catégories d'enseignants ayant un statut d'emploi précaire et gravitant pendant des années autour des établissements scolaires dans l'attente d'un poste régulier et stable. Ces phénomènes invitent à l'analyse de leurs effets sur le dynamisme professionnel, sur le sort fait à la jeune relève qualifiée et sur les conséquences d'une hausse brusque des taux de départ vers la fin des années 1990.

Plusieurs craignent que ce vieillissement collectif s'accompagne d'une perte de dynamisme professionnel. D'autres croient que le Québec va se retrouver dans une situation difficile de recrutement massif, comme dans les années 1960, aggravée par un climat de concurrence sur le marché des formations et des emplois. Cette concurrence est devenue vive entre les divers secteurs d'activité pour attirer les meilleurs candidats. Tout un système d'exigences préalables s'est inséré dans certaines filières et disciplines scolaires, qui remplit cette fonction de sélection des «meilleurs» candidats. La

relève des corps enseignants du primaire, du secondaire et même du collégial est-elle et sera-t-elle touchée par ce jeu de concurrence? Sera-t-elle suffisante et qualifiée dans tous les champs d'enseignement? Connaîtrons-nous de graves pénuries de candidats dans certains champs universitaires, comme plusieurs l'appréhendent? Quels sont les bassins de candidats susceptibles d'alimenter le renouvellement massif des corps enseignants dès le milieu des années 1990?

Ces interrogations et inquiétudes sont au coeur des débats actuels sur la profession enseignante. S'il est un domaine où l'interaction entre les ordres d'enseignement est importante, c'est bien celui de la qualité et de la suffisance du personnel enseignant de chacun des niveaux de la structure scolaire. La pénurie de personnel qualifié et l'usage d'expédients pour y remédier ne peuvent qu'entraîner des effets négatifs sur le travail collectif des autres corps enseignants.

Nouvelle représentation du travail enseignant, enjeux et répercussions des mouvements de professionnalisation en cours, effets du vieillissement collectif, perspectives de renouvellement des personnels enseignants, voilà autant de dimensions et d'angles d'analyse de la profession enseignante abordés dans le présent ouvrage. Il réunit les travaux d'un colloque sur la profession enseignante au Québec, tenu en mai 1990 dans le cadre du congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, et certains autres travaux qui sont le fruit de réflexions suscitées par ce colloque.

Nous croyons que cet ouvrage offre au lecteur des éléments nouveaux pouvant l'aider à saisir les traits et les enjeux dominants de l'évolution des corps enseignants au Québec.

Nous tenons à remercier monsieur Marcel De Grandpré pour son aide dans la relecture complète des textes.

Madeleine PERRON

Notes

1. Fernand Dumont, «L'éducation scolaire exige encore réflexion», dans *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?*, I.Q.R.C., 1990. L'auteur constate qu'au Québec selon lui «Pour tout dire, il s'est introduit des classes sociales dans le système scolaire» et «qu'à mesure qu'on s'élève dans le système, l'enseignement paraît se dévaloriser», p. 418.
2. *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?* sous la direction de F. Dumont et Y. Martin, Québec, I.Q.R.C., 1990, 432 pages. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le Rapport Parent vingt-cinq ans après*. Québec, 1988, 151 pages.
3. *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?*, p. 14.
4. *Rapport annuel 1987-1988...*, p. 147.
5. André Labarrère-Paulé, *Les instituteurs laïques au Canada français, 1836-1900*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1965, p. 215 et p. 402.
6. Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Rapport*, Commission d'étude sur les universités, 1979, p. 69.
7. *L'enseignante et l'enseignant: des professionnels*. Lettre du docteur Camille Laurin, ministre de l'Éducation, décembre 1981.
8. Direction générale des politiques et des plans. *Enseigner au Québec. Formation et titularisation. Énoncé de politique*. Projet 1re version, ministère de l'Éducation, Québec, 1988.
9. Association québécoise des doyens et directeurs de départements pour l'avancement des études et de la recherche. *Mémoire présenté au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités*. Juin 1990, p. 18.
10. G. J. K. Clifford et J. W. Guthrie, *Ed. School: a Brief for Professional Education*. Chicago, University of Chicago Press, 1988.
11. Association québécoise des doyens et directeurs de département pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, *La formation pratique des enseignants*, Rapport, mars 1989, p. 61.
12. Normand Séguin, «Excellence et développement scientifique: le cas des humanités et des sciences sociales». *Interface*, janvier-février 1991, p. 22.
13. Robert Bisaillon, «Quelques tâches éducatives qui découlent de l'observation du système d'éducation», dans *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?*, I.Q.R.C., 1990, p. 398.

Introduction

Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels

Claude LESSARD

Pour mieux comprendre une situation particulière, il est souvent très utile de procéder à une étude comparative, le singulier et le général s'éclairant mutuellement, tout comme les similitudes et les différences. Car la comparaison permet généralement de découvrir que, par certains côtés, la situation étudiée participe à des phénomènes plus généraux et plus globaux, même si les manifestations de ces derniers prennent souvent des contours historiques singuliers; elle révèle aussi que, par d'autres côtés, la situation partage des similitudes avec une autre et que des filiations historiques dans l'émergence et la consolidation de certains traits caractéristiques d'une situation sont discernables; enfin, elle peut contribuer à mieux définir les caractéristiques distinctives d'une situation. Il y a donc un intérêt certain à procéder à une analyse comparée de la situation de l'enseignement québécois, telle qu'elle apparaît dans ses principales dimensions et ses tendances évolutives et telle qu'elle émerge dans les textes regroupés dans ce volume.

Ce texte[1] se veut donc résolument comparatiste de trois manières — entre des occupations, entre des sociétés et entre des ordres d'enseignement — et ce, pour des raisons distinctes mais convergentes. Il porte pour l'essentiel sur la nature du travail enseignant et des modèles de professionnalisation, les caractéristiques de l'organisation professionnelle des enseignants d'ici et d'ailleurs et sur trois enjeux qui traversent les différents ordres d'enseignement: 1) le vieillissement et le renouvellement du corps enseignant, 2) l'autonomie professionnelle et le contrôle du travail enseignant par l'appareil bureaucratique de l'éducation nationale et ce, 3) dans le contexte idéologique actuel du retour à l'«essentiel» et d'un système éducatif que l'on souhaite davantage «performant».

J'entends en effet dans un premier temps, à partir d'écrits de la sociologie du travail et des organisations, réfléchir sur la spécificité du travail enseignant, l'objectif étant dans ce volet de dégager les termes d'une problématique de la professionnalisation de l'enseignement qui tiennent mieux compte que les problématiques traditionnelles, des caractéristiques particulières de l'enseignement et de son appartenance à un ensemble d'occupations qu'Hasenfeld (1983) nomme les «people-processing occupations» intégrées dans des organisations de travail orientées vers la production et la distribution d'un service pour une clientèle donnée. Cette problématique est assez proche de certaines préoccupations des formateurs de maîtres et des chercheurs en sciences de l'éducation intéressés par la question des savoirs qui fondent la pratique de l'enseignement et qui contribuent à définir la compétence enseignante.

Dans un second temps, j'analyse l'organisation professionnelle des enseignants québécois à partir des paramètres utilisés par H. G. Judge dans son étude comparative de la situation professionnelle des enseignants des États-Unis, du Royaume-Uni et de la France et ainsi je dégage, du moins en partie, ce qui constitue l'originalité du cas québécois.

Dans un troisième et dernier temps, en m'inspirant des textes regroupés dans ce volume, je compare l'évolution des différents ordres d'enseignement afin de dégager des thématiques générales qui les transcendent et qui concernent le personnel enseignant, ses conditions de travail et la redéfinition de sa fonction.

---

1. Je remercie M. Perron et P. W. Bélanger pour leurs commentaires pertinents sur une première version de ce texte.

Bref, dans les pages qui suivent, je procède à un exercice de décentration devant servir à mieux éclairer et problématiser la situation actuelle et à venir et éventuellement permettre de formuler quelques pistes d'action et de recherche à privilégier.

DES MODÈLES DE PROFESSIONNALISATION DU TRAVAIL ENSEIGNANT

La perception de l'évolution de la profession enseignante et des contextes dans lesquels elle se déploie est en partie fonction de l'analyse du travail enseignant qu'on met de l'avant. Ici, il faut rappeler que la sociologie est une et que sociologues du travail et sociologues de l'éducation ont des analyses à partager et des problématiques à enrichir de l'apport des uns et des autres.

Le travail enseignant

C'est ainsi que les travaux en sociologie du travail autour de la notion d'organisation de service (Hasenfeld, 1983) et du type de travail interactif (Cherradi, 1990) qui y prédomine sont pertinents pour comprendre l'école et le travail enseignant. Hasenfeld distingue plusieurs types d'organisation de service, dont notamment les «people-processing» (par exemple, une agence de placement) et les «people-changing» (par exemple, une école). Ces travaux rejoignent ceux de Schön (1983) sur le «praticien réflexif» qui inspirent un courant actuel de la formation des maîtres, ceux de Mintzberg sur la bureaucratie professionnelle (1982), ceux d'Atkinson et Delamont (1985) sur les rapports entre la technicalité et l'indétermination dans l'enseignement et dans le travail interactif en général, ceux de Van der Maren sur le savoir stratégique des enseignants (1989, 1990) et ceux de Tardif, Lessard et Lahaye (1991) sur le savoir enseignant. Il se dégage de ces travaux une conception de l'enseignement qui a des conséquences sur les modèles de professionnalisation que l'on peut envisager, le type de gestion et d'administration pertinent et les tensions centrales au sein de l'école.

Selon Hasenfeld, six caractéristiques fondamentales distinguent les organisations de service des autres types d'organisation qu'on retrouve dans les sociétés industrielles avancées.

1) *Les matériaux de base de ce type d'organisation sont des êtres humains*, dépositaires de valeurs culturelles et dotés d'une identité sociale et morale. Ces êtres humains sont des entités «auto-activantes» qui ne sont pas uniquement déterminées par ce que l'organisation leur fait, mais aussi par leurs propres désirs, motivations, attitudes et apprentissages antérieurs. Celle-ci doit aussi prioritairement tenir compte des backgrounds et positions sociales des personnes-clients, car cela constitue l'indicateur par excellence du type de travail à faire, du potentiel de changement des personnes-clients et des résultats désirés et possibles. Enfin, pour être efficace, il faut que l'organisation développe des mécanismes de «contrôle» des capacités d'auto-activation des personnes-clients, afin de s'assurer que celles-ci n'opèrent pas de manière à neutraliser et rendre inefficace les technologies de changements de l'organisation.

2) Dans ce type d'organisation, *la définition des buts est toujours problématique et ambiguë*. Les buts renvoient nécessairement à des valeurs et à des idéologies, à propos desquelles il n'est pas facile d'obtenir un consensus dans l'environnement et autour desquelles des dilemmes fondamentaux peuvent engendrer au sein de l'organisation et dans ses tractations avec l'environnement, des conflits, des tensions et des «incohérences» difficiles à gérer. Des stratégies et des processus de négociation, de compromis, de recherche d'équilibre sont donc constamment à l'oeuvre pour permettre à l'organisation d'avoir un minimum de cohérence, de vision et de direction.

3) *Les technologies utilisées par l'organisation sont indéterminées*. Trois variables sont ici importantes: le caractère plus ou moins tangible et bien défini des résultats désirés, le degré de stabilité et d'invariabilité du matériau de base et le savoir disponible et son étendue au sujet des relations cause-effet pertinentes au matériau de base. Sur ces trois variables, les organisations de service, soutient Hasenfeld, sont caractérisées par un haut degré d'incertitude et d'indétermination.

4) *Le noyau dur des activités de l'organisation est constitué des relations entre le personnel et les clients*. Cette interaction remplit simultanément une fonction de changement de la personne-client et une fonction de contrôle; il y a là un élément fondamental d'ambivalence: car, il faut à la fois manipuler la personne-client de manière à la transformer selon les buts de l'organisation et à partir des technologies disponibles et acceptables, et en même temps la contrôler de sorte qu'elle collabore si possible pleinement à ce travail de changement. Celle-ci cherche parfois à se soustraire à un pouvoir perçu comme trop grand et tente de négocier sa collaboration. Cette interaction, par ailleurs, n'est pas dotée d'une grande visibilité et n'est pas facilement accessible aux agents de contrôle et de supervision qui dépendent, dans

l'accomplissement de leur tâche d'encadrement, pour une bonne part du feed-back fourni par le personnel lui-même, sous forme orale ou dans des dossiers plus ou moins fouillés et standardisés.

5) *Ce type d'organisation s'appuie de plus en plus sur un personnel professionnel.* Celui-ci apporte à l'organisation le prestige de la profession et, grâce à l'autonomie reconnue, permet à l'ensemble de l'organisation d'accroître la sienne propre. Les organisations de service varient dans le degré de professionnalisation de leur personnel, mais elles ont toutes un personnel qui développe à cet égard des stratégies, soit de défense du territoire, soit de promotion et de reconnaissance de leur travail. Hasenfeld soulève à cet égard le danger de «sur-professionnalisation», qui se traduirait par une nette préférence du personnel d'une organisation de service pour des clients de classe moyenne et bien instruits, au détriment des clients de couches populaires, ceux-là mêmes qui ont le plus besoin des meilleurs services de l'organisation.

6) Enfin, la sixième caractéristique des organisations de service concerne l'absence *de mesures fiables et valides de l'efficience*. De telle sorte que l'affirmation de la compétence par ceux qui accomplissent la mission fondamentale de l'organisation est difficile à soutenir d'une manière indiscutable et que, dans un contexte où la pression publique pour l'imputabilité est forte, la légitimité même de l'organisation peut être en jeu.

Il se dégage de l'ensemble de ces caractéristiques que les organisations de service n'obéissent pas et ne peuvent se soumettre à une rationalité purement instrumentale, du type de celle qui a prévalu dans le développement des organisations axées sur la production matérielle. On aurait tort cependant de conclure qu'elles ne disposent pas de technologies de travail, qu'elles ne peuvent en développer, qu'elles sont condamnées à accomplir leur tâche dans le «flou artistique», bref qu'elles sont «irrationnelles» et «non rationalisables». Elles n'existeraient pas si elles n'étaient pas dotées d'une certaine rationalité. Cependant, c'est la complexité et la variabilité du matériau humain de base qui rend extrêmement difficile la rationalisation du travail interactif selon le modèle traditionnel de la rationalité.

Les travaux de Schön sur les différences entre ce qu'il appelle le modèle dominant de la rationalité technique et le modèle émergent de «reflection in/on action» témoignent de cette recherche d'un cadre conceptuel qui permette de comprendre la rationalité de l'action typique du travail interactif ou plus globalement d'une pratique professionnelle. Il est ici pertinent de rappeler les caractéristiques de ce type de travail qui, selon Schön, commande une nouvelle épistémologie, plus attentive à la compétence pratique et à sa dimension «artistique»: a) cette pratique fait face à une complexité

qui confond l'expertise traditionnelle existante; b) les situations de travail ne sont pas des problèmes à résoudre, mais des situations problématiques caractérisées par l'incertitude, le désordre et l'indétermination; ce sont des «messes» (au sens anglais du terme) qu'il faut analyser, démêler, décomposer, définir avant de résoudre: le «problem-setting» prend le pas sur le «problem-solving»; c) on travaille dans le singulier — «a universe of one» — et non dans l'application de règles générales à des catégories elles aussi générales. De telle sorte qu'ultimement, si l'expertise professionnelle pratique «is not invariant, known, and teachable; it appears nonetheless, at least for some individuals, to be learnable» (1983: 18).

Les travaux d'Atkinson et Delamont, quoique différents, vont dans le même sens. En effet, ces auteurs reconnaissent que, dans toute profession en général, et à fortiori chez celles traitant de l'humain, à côté d'une base «technique», constituée à partir d'un savoir généralement scientifique, formel, standardisé, codifié et donc explicite, subsiste une importante zone d'indétermination. Celle-ci commande l'exercice d'un jugement personnel, de l'intuition, de la créativité et fait référence à des savoirs plus expérientiels, tacites et «pratiques». Ces auteurs vont jusqu'à soutenir que la notion de technique est elle-même le fruit de rapports sociaux: elle ne serait jamais donnée objectivement même si elle se présente comme relativement «dure». Selon ces auteurs, l'indétermination rend nécessaire la sélection/socialisation des professionnels en fonction d'un «habitus» professionnel dominant.

Deux modèles de professionnalisation

Ces éléments d'analyse tirés de la sociologie du travail et de travaux de réflexion sur les notions de pratique réflexive sont utiles pour comprendre certains éléments du virage en éducation que le Québec a entrepris au milieu des années 1970 — l'énoncé de politique *l'École québécoise* en témoigne — et qui s'est accentué au cours des années 1980, notamment à l'occasion de la crise économique de 1982. En effet, à bien des égards, ce virage présente les caractéristiques d'une tentative d'application à l'éducation de la rationalité instrumentale et ne semble pas, dans plusieurs de ses manifestations, véhiculer un modèle d'action et de gestion congruent avec les caractéristiques du travail interactif et d'une organisation de service.

On aurait tort, cependant, de considérer ce virage comme étant par définition «anti-professionnel». En fait, il serait plus juste de formuler l'hypothèse qu'il comporte un **modèle de professionnalisation de l'enseignement**, modèle que nous pourrions appeler **technologique**. Suivant ce modèle, l'enseignant est professionnel dans la mesure où il maîtrise un

ensemble de savoirs curriculaires appropriés à une planification rigoureuse de l'enseignement, où il possède et utilise un répertoire de techniques pédagogiques précises et efficaces et est en mesure, grâce à des batteries de tests valides, d'évaluer le rendement de ses élèves et l'efficacité de ses interventions. Ce modèle reconnaît que l'enseignement, en tant que travail, peut être soumis à une forme poussée de rationalisation technologique; c'est le rôle du système éducatif de fournir aux enseignants les conditions les plus efficientes au niveau de l'organisation pédagogique; c'est celui des sciences de l'éducation de produire et de transmettre les savoirs, les techniques et les outils requis. Est ici affirmée la proposition que l'enseignement ne peut se professionnaliser tant qu'il ne développera pas une solide base «technique», tant qu'il n'échappera pas à un certain flou légendaire (Dreeben, 1970).

Ce modèle technologique a certes des contours tout à fait contemporains — l'approche systémique, la systématisation des démarches et des composantes, la modélisation, etc. — mais il n'est pas nouveau et il a de solides racines historiques. Il faut relire Petitat (1982) pour comprendre que le curriculum des collèges des Jésuites et la pédagogie prônée par ceux-ci au XVII[e] siècle procédaient d'une volonté de rationaliser l'enseignement et l'interaction maître-élèves selon la vision «industrielle» et «bourgeoise», suivant les termes de Petitat, vision émergeant à l'époque un peu partout en Europe. En effet, les Jésuites ont été les premiers et ont poussé relativement loin la systématisation des contenus à apprendre, leur découpage en fonction des degrés de difficulté et des niveaux de capacités des élèves, leur ordonnancement dans une séquence d'enseignement et un cursus scolaire; ils ont été aussi ceux qui ont rationalisé des stratégies d'émulation entre les élèves et de contrôle de leur comportement qui ont grandement contribué à l'efficacité de leur modèle de socialisation. Bref, ils ont développé une technologie de l'enseignement, bien avant que cela ne devienne objet d'enseignement et de recherche universitaire!

Par ailleurs, on aurait tort aussi de croire que le virage des politiques éducatives du côté de la rationalité instrumentale n'est pas questionné, au moment même où il semble dominer l'avant-scène. Il y a en effet dans les années 1980 tout un courant américain appelant une «re-professionnalisation» de l'enseignement, dont on trouve des traces aussi au Québec, fondée sur la reconnaissance de la spécificité de l'enseignement en tant que travail sur l'humain et l'octroi d'une place centrale aux enseignants dans l'organisation scolaire. Qualifions **ce modèle de professionnalisation d'«organique»** en ce qu'elle met l'accent sur l'aspect réflexif du travail enseignant, l'interaction entre les acteurs à la base du système éducatif, sur l'autonomie laissée aux équipes enseignantes dans la programmation, l'accomplissement et l'évaluation de leur travail et sur les savoirs engendrés par la pratique

réfléchie et partagée de l'enseignement. Les facultés de sciences de l'éducation américaines contribuent à l'élaboration de ce modèle et le poussent de l'avant, conscientes, ainsi que M. Perron le souligne en introduction, que leur propre statut au sein de l'université est en partie lié à celui des enseignants dans l'ensemble du système éducatif.

Ces deux modèles constituent des types-idéaux, des pôles d'orientation théoriquement divergents et opposés. Dans la réalité, il n'est pas certain qu'ils soient aussi contradictoires qu'on serait amené à le croire à partir d'une analyse purement logique; on peut en effet penser que l'évolution de la réalité se fait par l'amalgamation plus ou moins heureuse d'éléments des deux, par leur constante tension et leur équilibration relative. C'est du moins ce que révèle une recherche en cours sur le discours enseignant portant sur sa propre pratique et ses conditions, telles qu'elles sont et telles qu'elles ont évolué au cours des dernières décennies. En effet, nos données indiquent que les enseignants québécois francophones 1) sont très sensibles à la détérioration de leurs conditions d'emploi et de tâche, ainsi qu'à l'image négative de leur profession qu'ils estiment dominante auprès du grand public; ils réagissent négativement à ce qu'ils perçoivent comme des attentes à la fois démesurées et réductrices des autres acteurs oeuvrant en éducation; pour redorer leur image, les enseignants souhaitent notamment l'émergence d'un syndicalisme plus «professionnel» et moins «industriel»; 2) ils acceptent, dans certains cas avec enthousiasme, bon nombre des éléments du virage éducatif actuel qu'ils perçoivent comme à la fois facilitant leur travail et l'encadrant davantage et aussi générateur d'une revalorisation du métier en le recentrant sur ses dimensions fondamentales et en le dotant d'une rationalité instrumentale plus forte et plus reconnue; 3) ils ne refusent donc pas complètement toute rationalisation extérieure de l'enseignement, selon le modèle technologique, mais ils estiment essentiel de conserver le contrôle sur ce processus et une certaine distance critique par rapport à ses développements; s'ils sont par exemple friands de nouveaux matériels, ils veulent demeurer les décideurs de leur utilisation et de l'évaluation de leur pertinence pour leur enseignement; 4) et ce ultimement, au nom d'une conception «large» et non réductrice du métier; enseigner demeure plus que simplement transmettre et évaluer des connaissances; il suppose un travail sur l'humain saisi dans sa totalité; 5) ils sont donc en même temps soucieux de leur autonomie professionnelle, mais celle-ci n'est pas conçue d'une manière à exclure du processus éducatif tant les administrateurs scolaires que les parents; 6) ils valorisent beaucoup les savoirs d'expérience issus de la pratique et considèrent celle-ci comme le lieu par excellence de l'intégration, de la synthèse et de la production des savoirs pertinents à l'exercice de l'enseignement.

Bref, le discours enseignant et les stratégies développées participent des deux modèles à la fois, avec un plus grand accent tantôt sur des éléments du premier, tantôt sur ceux du second. Comme s'il y avait un équilibre à construire entre des pôles incontournables, et comme si la construction de cet équilibre ne pouvait être que socio-historique et personnelle, fonction des expériences antérieures de l'enseignant et de l'évolution des systèmes éducatifs. Tout se passe comme si bon nombre d'enseignants développaient tantôt des stratégies de résistance à ce qui leur semble contraire à leur conception de l'enseignement et à leur modèle professionnel de référence, tantôt des stratégies d'accommodation ou d'appropriation, tantôt des stratégies d'affirmation de ce qu'ils estiment être au coeur de leur métier. Ces stratégies ne sont pas toujours couronnées de succès, mais elles révèlent une dynamique complexe des rapports entre les enseignants, leur travail et le système éducatif. Les enseignants n'apparaissent en définitive ni comme des subalternes passifs et entièrement dominés et contrôlés par un appareil bureaucratique de plus en plus «mécaniste» — en ce sens, l'hypothèse de la prolétarisation de l'enseignement est excessive —, ni comme des acteurs totalement maîtres des conditions de leur pratique.

L'ORGANISATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS: ICI ET AILLEURS[1]

Les États-Unis, le Royaume-Uni et la France: l'analyse de H. G. Judge

H. G. Judge a récemment publié (1988) une étude comparée des perceptions dominantes au sujet des enseignants des États-Unis, du Royaume-Uni et de la France. L'analyse de Judge, tout exploratoire et préliminaire soit-elle, est stimulante à plus d'un égard. D'abord, elle nous force à placer la situation québécoise dans un contexte plus large, ce qui est en soi une bonne chose que malheureusement nous ne pratiquons pas avec constance et rigueur, tout absorbés que nous sommes dans la recherche et le développement de notre spécificité nationale; pourtant, à y regarder de plus

1. Dans cette section, l'accent est surtout mis sur les enseignants oeuvrant dans les écoles et les collèges.

près, force est de constater que la situation québécoise est traversée des mêmes courants que dans les sociétés voisines, et qu'une partie de nos caractéristiques furent importées d'ailleurs ou sont des réponses à des facteurs «trans-nationaux». En deuxième lieu, l'analyse de Judge est intéressante en ce qu'elle cherche à situer l'évolution des corps enseignants dans la mouvance plus globale des systèmes éducatifs et des sociétés. Produit d'une histoire, la structuration des corps enseignants se comprend par référence à l'évolution des systèmes éducatifs, eux-mêmes influencés par celle des sociétés globales, et notamment par l'évolution du travail et des organisations dans lesquelles ce travail est effectué.

Afin de faire ressortir les similitudes et les différences entre les sociétés analysées, Judge a proposé de regrouper les éléments d'information à sa disposition en fonction des cinq paramètres suivants: 1) le caractère *national* ou non du corps enseignant, tel que révélé, par exemple, par l'existence de standards nationaux de certification et un curriculum national de formation pour les enseignants, de conditions d'emploi et de travail formellement égales à travers le système d'éducation, d'un régime pédagogique «national» avec un curriculum pour l'essentiel identique à travers le système éducatif et des examens ministériels standards pour tous les élèves aux mêmes moments du cursus scolaire; on comprend à ce qui précède que le caractère national du corps enseignant s'accommode d'une centralisation certaine du système éducatif; 2) la *stratification* interne du corps enseignant, telle qu'exprimée par l'importance que les enseignants accordent à des hiérarchies professionnelles formelles et informelles et telle que véhiculée par exemple par une modulation des conditions d'emploi et de travail, la paye au mérite ou l'établissement d'un profil de carrière dans l'enseignement; 3) l'existence et le dynamisme du *syndicalisme* pratiqué par les enseignants et son effet sur la ou les conceptions dominantes du «professionnalisme»; 4) le degré d'*autonomie professionnelle* dont jouissent les enseignants dans l'accomplissement de leur tâche dans la classe et dans l'école, et leur degré de liberté dans les décisions concernant le curriculum, le choix des manuels et des méthodes d'enseignement, l'organisation interne de l'école et les stratégies disciplinaires; cette dimension de l'autonomie professionnelle a un volet individuel — l'enseignant seul dans sa classe — et collectif — le groupe d'enseignants oeuvrant dans une école; et, en dernier lieu, 5) l'*unité* du corps enseignant par opposition à l'existence de plusieurs sous-groupes d'enseignants fortement distingués les uns des autres par les structures scolaires, par la formation, par la culture professionnelle, par les univers de référence, etc. — par exemple, en France, les enseignants du primaire, les «instits», et ceux du secondaire, les «profs» — et tous soucieux de maintenir ces distinctions.

Notons qu'il y a, selon Judge, des liaisons possibles entre les paramètres; ainsi, la perte d'autonomie professionnelle est un moteur de la contestation et de l'activisme syndical; de même, le caractère national du corps enseignant favoriserait une certaine autonomie professionnelle, et l'unité du corps enseignant s'accommoderait d'une faible stratification interne. Il n'y a cependant rien d'automatique et de déterminé dans ces exemples de liaisons entre les dimensions retenues par Judge.

Judge constate que les États-Unis et le Royaume-Uni se différencient sur les dimensions nationalité, stratification, autonomie et unité. En effet, le corps enseignant britannique serait traditionnellement perçu comme davantage «national», stratifié et autonome que sa contrepartie américaine, elle-même plus éclatée à travers les États et les régions, moins stratifiée dans les conditions d'emploi et de travail, et plus unifiée à travers les ordres et les secteurs d'enseignement; traditionnellement, l'autonomie curriculaire serait plus grande au Royaume-Uni qu'aux États-Unis, où les enseignants seraient plus vulnérables aux pressions et contrôles locaux et où les administrateurs scolaires exerceraient davantage de pouvoirs et seraient davantage qu'au Royaume-Uni perçus comme à l'extérieur des rangs de la profession enseignante; sur la dimension syndicale, les deux pays seraient au même point, notamment parce que la négociation de conventions collectives s'est généralisée aux États-Unis qui ont ainsi «rattrapé» le Royaume-Uni. Celui-ci cependant se distingue des États-Unis par la combinaison des dimensions nationalité et syndicalisme, ce qui accentue l'incidence du syndicalisme enseignant dans la vie des enseignants — il les touche habituellement tous à l'occasion de conflits et d'enjeux qui ont tendance à être «nationaux» — et dans l'évolution du système éducatif.

Chose frappante, dans les deux contextes, les tendances, même à partir de points de départ traditionnels différents, sont tout à fait identiques: en effet, dans les deux cas, les paramètres nationalité, stratification et syndicalisme sont perçus comme à la hausse, alors que le paramètre autonomie professionnelle est à la baisse. Seule l'unité du corps enseignant sépare les deux pays: aux États-Unis, Judge ne perçoit pas de mouvement particulier sur ce continuum, alors qu'il y aurait au Royaume-Uni une tendance à la hausse, à partir d'un point de départ plus bas qu'aux États-Unis; en d'autres termes, les deux pays se rapprocheraient dans cette dimension. Les effets de réformes éducatives au secondaire et des éléments du virage éducatif des années 1980 seraient responsables de cette dernière évolution au Royaume-Uni.

Dans les deux pays, l'évolution s'interprète en fonction des idéologies et des politiques éducatives de la dernière décennie et qui constitue la réponse des systèmes éducatifs à un environnement en mutation et à la soi-disant

«crise de l'éducation». Cette réponse, communément appelée «le virage des années 1980», s'est centrée sur le plan des idéologies éducatives sur la notion de qualité de l'éducation et s'est traduite dans le domaine des politiques éducatives et des pratiques de gestion par une plus grande centralisation des programmes, l'instauration de la supervision pédagogique là où elle n'existait pas déjà et le développement d'examens standards au niveau des établissements scolaires dont les résultats sont dorénavant du domaine public et objets de comparaison. Ajoutons à cela des politiques de gestion du personnel enseignant qui cherchent à accroître la «productivité» de ce personnel et à la récompenser. En Grande-Bretagne, le virage a pris la forme d'une réorientation majeure du système éducatif par le biais de l'Education Act de 1988 (Bayley, Burgess, 1988). Aux États-Unis, les débats concernant la paye au mérite et l'instauration d'un profil de carrière expriment une volonté de hiérarchiser le métier, tout comme les démarches en vue d'établir des standards nationaux de certification véhiculent la nécessité de «nationaliser» le corps enseignant américain.

Quant à la situation française, faute de données complètes, Judge ne l'analyse pas d'une manière aussi exhaustive que les deux précédentes. Il souligne néanmoins des caractéristiques bien connues du corps enseignant français, comme sa hiérarchie interne (notamment au secondaire, entre les auxiliaires, les certifiés et les agrégés), sa forte «nationalité» (à laquelle contribue par exemple l'inspection) et sa faible unité (forte distinction entre l'instituteur et le professeur du second degré).

Une bonne partie de l'explication des différences observées renvoie à ce que Judge considère des consensus nationaux sur l'éducation, son organisation et ses finalités. C'est ainsi que les États-Unis se caractériseraient par une vision de l'école comme institution commune, locale, appartenant à la communauté et non à un quelconque pouvoir lointain, incarnant l'intérêt national défini abstraitement; le high school s'y serait développé comme excroissance de l'école primaire commune. Alors qu'en Grande-Bretagne, le secondaire serait davantage «une colonie de l'université» qu'une excroissance locale, d'où l'importance, malgré des efforts du côté du secondaire polyvalent, des «grammar schools» comme modèle d'enseignement secondaire. Il en est de même en France avec le lycée. C'est parce que l'école américaine est une institution de la communauté locale — quasi «souveraine» dans ce domaine — que l'organisation professionnelle des enseignants américains aurait des scores faibles sur les paramètres nationalité, hiérarchie, autonomie, syndicalisme et un score élevé sur le paramètre unité. Ces derniers seraient en quelque sorte intégrés à un système de rapports qui les rend plus vulnérables aux pressions de la communauté locale. La plus grande tradition d'autonomie

curriculaire accordée aux enseignants en Grande-Bretagne s'expliquerait par une conception différente de l'école et notamment de l'école secondaire.

Par opposition à la situation américaine, en France, la situation est radicalement différente, en ce que l'école y est davantage l'instrument d'un pouvoir central fort que l'émanation d'une communauté locale; le corps enseignant est donc «protégé» des «interférences» locales; il se développe en fonction d'une logique qui lui est en partie propre — d'où un score plus élevé sur les dimensions nationalité, hiérarchie, et probablement syndicalisme et autonomie, et un score plus faible sur la dimension unité — tout en étant assujetti à une logique interne du système éducatif, lui-même intégré dans le cadre d'une politique plus large de l'État français.

Une comparaison avec la situation québécoise

On peut représenter graphiquement l'ensemble des informations ici présentées de la manière suivante, tout en y ajoutant la position du Québec sur chacune des dimensions retenues. En ce qui concerne la France, les deux dimensions non couvertes par l'analyse de Judge sont complétées, au moins à titre d'hypothèse, et indiquées par des parenthèses.

	Nationalité	Stratification	Syndicalisme	Autonomie	Unité
États-Unis	–	–	+ –	–	+
Québec	+	–	+	–	+
France	+	+	(+)	(+)	–
Royaume-Uni	+	+	+ –	+	–
TENDANCE GÉNÉRALE	hausse	hausse	hausse	baisse	aucune

Le tableau illustre bien ce que le Québec partage avec son voisin américain — une faible stratification, une faible autonomie et une forte unité — et ses voisins européens — une forte nationalité —, le syndicalisme étant commun à tous, et le syndicalisme enseignant québécois, ainsi que nous le discuterons plus loin, puisant ses principaux traits tant en Europe qu'aux États-Unis.

Sans que l'on puisse parler d'un effort conscient et systématique, certains textes de cet ouvrage apportent des éléments d'analyse qui permet-

tent de positionner le corps enseignant québécois sur l'une ou l'autre des dimensions mises de l'avant par Judge. Par exemple, le texte de Mellouki nous informe sur les dimensions nationalité et unité. En effet, l'analyse socio-historique que fait Mellouki des débats au cours des années 1960 entourant la définition de la qualification des enseignants et des rapports de force qui en ont déterminé les paramètres, documente le choix fait à cette époque résultant d'une convergence courte et efficace des points de vue des représentants des syndicats et de l'État dans divers comités en 1964-1966, choix fait en faveur d'une unité du corps enseignant du primaire et du secondaire, et de l'utilisation de l'université en tant que lieu de formation, comme instance de légitimation et d'actualisation de ce choix. On trouve d'ailleurs des traces de ce choix dans les propos et recommandations du rapport Parent concernant la profession enseignante. En assignant à l'université la tâche de former les enseignants du primaire et du secondaire, on désirait fonder sur cette unité de formation l'unité plus large du corps que l'on voulait instituer dans le nouveau système d'enseignement public qu'on était à construire et développer. Dit autrement, en refusant un système de formation différencié en fonction des ordres d'enseignement — par exemple, une formation de niveau collégial pour les enseignants de la maternelle, une formation d'école normale intégrée à l'université pour les enseignants du primaire, et une formation universitaire pour ceux du secondaire —, on refusait une organisation professionnelle segmentée. En définissant un curriculum «national» et des critères «nationaux» de certification, par le règlement nº 4, on indiquait clairement une volonté de constituer un corps enseignant «national».

Il est clair que ce choix d'une organisation professionnelle unifiée a été à la fois un reflet et un puissant moteur de vitalité syndicale. Celle-ci tient aussi aux caractéristiques du régime québécois de relations de travail qui, selon l'analyse de Cadieux et Bernier, tire son originalité du fait qu'il combine «à un régime de droits syndicaux nord-américain et l'un des plus avancés du monde industrialisé, un mécanisme de négociation que l'on ne retrouve que dans les états souverains et unitaires de l'Europe occidentale» (1983: 59)[1]. Suivant cette analyse, le Québec «conjugue à un régime de droits syndicaux particulièrement libéral et d'inspiration nord-américaine un système de négociations qui obéit au modèle européen de centralisation. Les syndicats du secteur public québécois ont donc le double avantage de jouir de protec-

1. Voir la référence exacte dans la bibliographie.

tions syndicales inconnues en Europe et de bénéficier de l'impact que permet un processus de négociations inconnu en Amérique» (1983: vii).

L'unité de l'organisation professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire a probablement facilité, en même temps qu'elle y puisait ses fondements, le développement des sciences de l'éducation dans les universités québécoises. On peut en effet soutenir que l'incorporation de la formation des enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire à l'université a rendu possible le développement d'un champ d'enseignement et de recherche universitaire relativement autonome, soit celui des sciences de l'éducation. On peut soutenir aussi que la culture des sciences de l'éducation a pénétré davantage l'univers de l'école primaire que celui de l'école secondaire et que cela est en partie dû à la relative autonomie et maîtrise d'oeuvre des facultés et départements de sciences de l'éducation dans la formation des enseignants du primaire, alors que la situation dans plusieurs universités est tout autre pour le secondaire, et ce depuis les débuts.

Si la question de la hiérarchisation du corps enseignant refait surface depuis quelque temps en Amérique du Nord, comme stratégie d'amélioration à la fois de la satisfaction et aussi de la productivité des enseignants — nous y reviendrons plus loin —, cela ne semble pas comporter une remise en cause du transfert de l'ensemble de la formation des enseignants dans le cadre universitaire. Celle-ci est questionnée, comme la plupart des formations professionnelles, notamment dans sa capacité de véritablement produire des pédagogues ou des praticiens de l'enseignement — par opposition à des disciplinaires savants; mais cela appelle non pas un retrait de l'université de l'entreprise de formation, mais un meilleur partenariat entre celle-ci et la profession — i.e. les enseignants en exercice et leurs associations pédagogiques et syndicales, ainsi que l'administration scolaire — dans l'oeuvre de formation.

Si la situation québécoise comprend donc un triple score élevé sur les dimensions nationalité, unité et syndicalisme — ce qui, il importe de le constater, ne correspond pas à celle des États-Unis, de la Grande-Bretagne et de la France, la nationalité étant une caractéristique européenne et l'unité, une caractéristique américaine —, elle est aussi caractérisée par un faible score sur la dimension hiérarchie — comme aux États-Unis et à la différence de l'Europe. Il est certain qu'historiquement cela correspond à la fois aux orientations égalitaristes des regroupements d'enseignants et aussi à la vision unifiée de la profession enseignante mise de l'avant par les «révolutionnaires tranquilles» (voir le texte de Mellouki). Par ailleurs, on peut se demander si l'égalité des conditions d'emploi et de travail est adaptée à l'évolution actuelle de l'enseignement et aux caractéristiques du corps enseignant, et si elle ne constitue pas de fait un frein à la satisfaction au travail.

Évoluer dans le sens d'une plus grande différenciation interne du corps enseignant constituerait une forme de rapprochement avec les systèmes britannique et français; même si les États-Unis sont traditionnellement faibles sur cette dimension, on observe aussi chez eux, dans certains États, une tendance à hiérarchiser le corps enseignant et à moduler, selon diverses catégories d'enseignants, les conditions d'emploi et de travail.

Partout, selon Judge, l'autonomie professionnelle est un enjeu central et son évolution apparaît inquiétante pour quiconque la considère au coeur de toute professionnalisation de l'enseignement. La situation québécoise sur cette dimension, que l'on discutera plus en détail dans la section suivante, n'apparaît donc pas unique ou particulière.

Pour conclure cette section, soulignons que l'analyse de Judge sur l'organisation professionnelle des enseignants aux États-Unis, au Royaume-Uni et en France, celle de Cadieux et Bernier sur le régime québécois de relations de travail et l'ensemble des analyses de la profession enseignante québécoise contenu dans ce volume permettent de souligner d'une part que l'évolution du corps enseignant québécois participe à des évolutions qui traversent les frontières — notamment en ce qui concerne l'évolution de l'autonomie professionnelle, le questionnement sur la stratification interne et l'établissement d'un profil de carrière, la capacité du syndicalisme enseignant de résister à ce qui est perçu comme une détérioration du métier et de ses conditions —, et que d'autre part l'organisation professionnelle des enseignants québécois a une certaine originalité en ce qu'elle combine des caractéristiques européennes comme la nationalité et le syndicalisme à des caractéristiques nord-américaines, comme l'unité et la faible stratification interne. Le régime québécois de relations de travail en éducation, puisant ses caractéristiques à la fois aux États-Unis et en Europe, vient par ailleurs renforcer l'unité et le syndicalisme.

DE LA MATERNELLE À L'UNIVERSITÉ: DES ENJEUX COMMUNS SOUS DES VISAGES DIFFÉRENTS?

Trois phénomènes transcendant les ordres d'enseignement me semblent frappants lorsqu'on tient compte des analyses contenues dans ce numéro et qu'on réfléchit à l'évolution actuelle du système éducatif québécois. Ces phénomènes sont a) le vieillissement et le renouvellement du corps enseignant, b) l'autonomie professionnelle et le contrôle du travail enseignant et c) le contexte idéologique actuel qui colore l'ensemble des débats sur

l'éducation et ses agents. Ces questions, si elles sont traitées la plupart du temps en fonction d'un ordre d'enseignement précis, n'en sont pas moins des questions de système: elles ont des spécificités suivant l'ordre d'enseignement étudié, mais elles sont propres à l'ensemble et au coeur de son évolution récente. Voyons à tour de rôle chacune de ces questions.

Le vieillissement et le renouvellement du corps enseignant

À tous les ordres d'enseignement, on se préoccupe à la fois du vieillissement du corps enseignant et aussi de son nécessaire renouvellement au cours de la décennie qui commence; le sort des «vieux» qui massivement occupent l'avant-scène, comme celui des «jeunes» qui attendent qu'on leur fasse signe de sortir de l'ombre est à l'ordre du jour; c'est ainsi que par exemple, les cégeps ont tenu cet automne un colloque sur le vieillissement de leurs personnels et sur les phénomènes associés au «mitan» de la vie professionnelle. L'étude de Bousquet fournit des données intéressantes concernant les départs prochains dans l'enseignement primaire et secondaire et les besoins d'embauche, alors que celle de Perron, Bélanger et Hart documentent la même réalité au niveau universitaire ainsi que les pratiques d'embauche à ce niveau au cours des dernières années. Bousquet souligne en conclusion de son analyse que ce qui fait problème, ce n'est pas tant le vieillissement du corps enseignant primaire et secondaire — l'âge moyen est autour de 45 ans — que sa grande homogénéité et son faible renouvellement. Son analyse révèle un déséquilibre dans la pyramide des âges, qui cependant, dans l'un ou l'autre des trois scénarios esquissés, devrait au cours des années à venir se corriger quelque peu. Soulignons au passage que les prévisions du M.E.Q. concernant les clientèles scolaires n'annoncent pas de croissance des effectifs du primaire et du secondaire; en conséquence, l'entrée importante de nouveaux enseignants dans le système au cours des années 1990 tient essentiellement au remplacement des retraités, et non à une croissance des élèves. La hausse de la natalité, observée depuis deux ans, ne semble pas prise en considération dans les calculs de Bousquet, probablement parce qu'elle est somme toute assez faible, récente et incertaine.

Notons l'existence d'une réserve de main-d'oeuvre enseignante estimée à 50 000 «jeunes» diplômés à la marge du système d'enseignement primaire et secondaire et potentiellement aptes à postuler un emploi permanent. Si un bon nombre d'entre eux semblent «disparus dans la nature» et vraisemblablement ne feront pas carrière dans l'enseignement, certains d'entre eux sont bien connus des employeurs qui font appel à leurs services dans le cadre de la suppléance; à la reprise des engagements permanents, il est probable que ces derniers auront préséance sur les sortants univer-

sitaires, parce qu'ils ne représentent pas un risque, les employeurs les ayant observés et évalués à l'oeuvre. Il faut noter qu'ils sont cependant plus coûteux que les sortants universitaires, étant donnée l'expérience accumulée. Il sera intéressant d'observer comment l'arbitrage entre les considérations d'expérience de l'enseignement et celles concernant le coût de la main-d'oeuvre enseignante se fera dans les différents milieux où l'embauche se réalisera. Il faudra donc attendre quelques années afin de vérifier dans quelle mesure les nouveaux arrivés dans l'enseignement primaire et secondaire rajeunissent de manière substantielle ou non l'ensemble du corps enseignant.

L'étude de Perron, Bélanger et Hart soulève la possibilité que la reprise de l'embauche dans les universités ne se traduisent pas nécessairement par un rajeunissement du corps professoral, les assemblées départementales, qui jouent un rôle prépondérant dans ce domaine, étant, du moins on peut en faire l'hypothèse à ce stade-ci de notre connaissance du phénomène, tentées de choisir des professeurs bien en selle dans leur carrière, réputés et productifs, au lieu de prendre un risque avec un «jeune». Il est possible que les tendances récentes d'un resserrement des contrôles bureaucratiques à l'université, les analyses de productivité et les comparaisons interinstitutionnelles aient en quelque sorte cet effet pervers. À l'heure de l'excellence et de la différenciation du réseau universitaire en fonction de la recherche de pointe, il devient peut-être stratégiquement rationnel dans certains domaines de miser sur des valeurs sûres, au lieu de «patienter» avec des jeunes. Ici aussi cependant, des considérations économiques peuvent freiner les tendances à n'engager que des professeurs déjà établis dans leur carrière.

Ceci étant dit, on sait, somme toute, peu de choses sur le processus même du vieillissement dans l'enseignement ou sur ce qu'Huberman appelle les cycles de vie dans l'enseignement (1989). Il est certain que les enseignants ne cheminent pas d'une manière homogène à travers les diverses périodes de leur carrière; certains y vieillissent avec beaucoup de sérénité et de maturité, ayant atteint une sorte de plateau de satisfaction qui se renouvelle sans cependant augmenter de manière importante; d'autres traversent une ou des crises plus ou moins intenses, et éprouvent par exemple des sentiments d'impasse, de plafonnement, d'insatisfaction profonde. Certains passent à travers ces crises en plus ou moins de temps et avec plus ou moins de difficultés, en solitaire ou avec le support d'un(e) collègue, d'autres ne s'en sortent pas et sombrent dans l'amertume, et on se met à souhaiter que dans ces derniers cas, le retrait de l'enseignement et du contact avec les jeunes soit facilité et rendu possible. Dans certains champs d'enseignement, «vieillir» se fait plus difficilement que dans d'autres — ainsi que le révèle une étude que nous menons, le cas du spécialiste de musique au secondaire qui après

X années n'en peut plus d'entendre la cacophonie de la fanfare de l'école et souhaite avoir ses midis pour autre chose que des répétitions d'orchestre, ou le cas de l'éducateur physique qui à 45 ans en a marre de frapper le ballon dans le gymnase ou sur la cour de récréation! Certains développent des stratégies en conséquence: l'éducateur physique postulera un poste administratif, l'enseignant de musique, s'il le peut, changera de champ ou essayera de devenir conseiller pédagogique. Par définition, cependant, ces stratégies ne sont accessibles qu'à la minorité.

Dans une étude en cours sur l'évolution de l'enseignement primaire et secondaire depuis les années 1960 et réalisée à partir de récits de carrière d'enseignants, nous avons dialogué avec des enseignants qui vivent les réalités du vieillissement. Il apparaît clairement à l'analyse que lorsque le rapport aux élèves n'est plus source de satisfaction, lorsqu'une distance trop grande s'installe entre lui et ses élèves, l'enseignant fait face à un problème de taille, surtout s'il ne voit pas de porte de sortie accessible. L'analyse de Maheu et Robitaille sur l'identité de retrait est pertinente ici. Il ressort aussi que l'absence d'un profil de carrière ou d'une modulation de la tâche, le fait que tous les enseignants aient la même tâche à toutes les périodes de leur carrière — rendant ce terme, aux yeux de plusieurs, tout à fait impropre —, constituent pour plusieurs des sources d'insatisfaction et sont à l'origine d'un sentiment d'impasse professionnelle.

Quoi qu'il en soit, il nous semble important d'étudier le vieillissement dans un métier comme l'enseignement, pour mieux le comprendre et éventuellement le gérer dans l'intérêt des enseignants et des élèves. Et pour éviter des jugements rapides qui ne sont pas empiriquement fondés, comme le fait de penser qu'avec le vieillissement augmente l'insatisfaction au travail et diminue de manière linéaire la productivité.

L'autonomie professionnelle et le contrôle du travail enseignant

À tous les ordres d'enseignement, on s'interroge sur l'avenir de l'autonomie professionnelle des enseignants dans un contexte où les administrateurs de l'enseignement se sentent autorisés d'accroître les contrôles et d'instaurer des modes de gestion plus «bureaucratiques». Supervision pédagogique, examens ministériels, resserrement des programmes au primaire-secondaire, évaluation de l'enseignement, analyse de productivité et de rentabilité des départements, planification et établissement de priorités à l'université sont à la mode du jour du système éducatif québécois.

Les textes de Lessard, Lahaye et Tardif sur les enseignants du primaire et du secondaire, de Maheu et Robitaille sur les professeurs du

collégial, et de Dandurand sur les professeurs-chercheurs universitaires, abordent, à partir d'angles d'approche particuliers mais voisins, cette question de l'autonomie professionnelle. Pour leur part, Maheu et Robitaille associent l'autonomie à l'identité professionnelle et à une volonté d'autodétermination de la pratique enseignante collégiale. En d'autres termes, le travail enseignant en apparence le même pour les enseignants du collégial n'est pas approprié, investi et construit de la même manière par les différents professeurs. Cela tient pour une grande part aux différences observées dans le rapport à l'usager étudiant (le domaine de l'interaction, de la communication et de l'action entourant la pratique enseignante) et le rapport au travail de l'enseignant (l'aspect réflexif et de retour sur soi de la démarche enseignante). Les auteurs dégagent trois identités, nommées autonomie, retrait et ambivalence. On doit souligner que dans cette analyse, l'autonomie professionnelle n'est pas seulement l'absence de contraintes extérieures ou leur marginalisation, mais aussi et surtout l'actualisation d'une capacité d'autodétermination.

Par ailleurs, Lessard *et al.* constatent que le soi-disant conflit entre une orientation bureaucratique et une orientation professionnelle dans l'enseignement primaire et secondaire, doit être repensé parce que l'école, notamment l'école primaire, présente somme toute peu de caractéristiques bureaucratiques — ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est pas le lieu d'un pouvoir —, que les enseignants du primaire et du secondaire ont des pratiques de collégialité dans le travail et d'ajustement mutuel qui font contrepoids à des formes verticales de régulation du travail; ces pratiques ne sont pas faciles à observer, parce qu'elles sont largement informelles, liées aux affinités interpersonnelles ou idéologiques, et qu'elles sont activées en fonction de l'espace de la classe plus que de l'ensemble de l'école. Cette analyse rejoint en partie celle de Friedson (1986) qui considère que les organisations qui emploient des professionnels ne sont pas très bureaucratisées et qu'elles s'accommodent d'une grande autonomie laissée aux professionnels dans l'exécution du travail. Dans ces organisations, soutient Friedson, le problème n'est pas tant le contrôle du travail exécuté par les professionnels que l'allocation des ressources, par définition limitées, à la disposition de l'organisation, les professionnels exécutant la tâche et les administrateurs gérant l'ensemble ayant sur cette question des points de vue souvent conflictuels. Ce qui donne lieu à des antagonismes portant sur les priorités dans l'allocation des ressources, la qualité/quantité du travail à faire et des stratégies de résistance de la part des professionnels soucieux de la qualité du travail effectué, des conditions concrètes de son exécution et d'un éventuel burnout! Dans l'enseignement, le discours syndical sur la faiblesse des moyens accordés aux enseignants pour atteindre les objectifs des nombreuses réformes et innovations mises de l'avant au cours des dernières décennies est typique de

ces tiraillements: à ceux qui se souhaitent une plus grande «qualité» de l'éducation, le discours syndical répond en termes de moyens et de conditions de travail à améliorer: baisse du ratio professeurs-élèves, disponibilité de matériel didactique lié aux nouveaux programmes d'enseignement, support spécial pour faciliter l'intégration du secteur de l'adaptation scolaire, des locaux et du matériel informatique pour réaliser le «virage technologique», etc.

À la suite de ces considérations, on aurait tort de conclure que dans l'enseignement primaire et secondaire, la problématique du contrôle du travail enseignant et de l'autonomie professionnelle des enseignants est secondaire par rapport à celle de l'allocation des ressources. Il y a, ici comme ailleurs, des tendances réelles à accroître le contrôle et en quelque sorte à standardiser le processus d'enseignement en déterminant de manière plus précise et plus contraignante qu'auparavant les objectifs et les contenus, les examens et l'évaluation. Si on ajoute à cela, la possibilité d'un contrôle parental plus fort par le biais des dispositions de la loi 107, on peut soutenir que le travail enseignant se trouve en quelque sorte davantage encadré et régulé à la fois par en haut et par en bas.

Les préoccupations de Perron, Bélanger et Hart au sujet du renouvellement du corps professoral universitaire prennent tout leur sens ici. Car à l'occasion du vieillissement-rajeunissement du corps professoral, se pose la question de l'orientation et des priorités de développement des divers secteurs constitutifs de l'université, sans compter celle de leur place respective. Et rien n'est plus révélateur à cet égard que les pratiques d'embauche d'une bureaucratie professionnelle comme l'université. Les auteurs ont raison d'insister sur la nécessité de mieux connaître ces processus là où ils se vivent afin de découvrir l'ensemble des facteurs à l'oeuvre et de dégager le sens des choix faits. En d'autres termes, la question centrale n'est peut-être pas tant le rajeunissement du corps professoral en lui-même — quoique cette question ne soit pas insignifiante, ainsi que nous l'avons observé dans la section précédente — que les priorités et orientations qu'établissent les universités et les unités qui les constituent à l'occasion du renouvellement du corps professoral. Un exemple pertinent pour le champ des sciences de l'éducation illustre bien ce problème. Dès leur fondation, les facultés et départements des sciences de l'éducation ont constitué un corps professoral issu des écoles normales intégrées, des milieux de pratiques de l'enseignement et de l'administration et des divers champs disciplinaires contributoires aux sciences de l'éducation. S'est ainsi instauré un relatif équilibre entre les pôles «professionnel» et «universitaire», traduisant à la fois le caractère transitoire de la situation et la double nature professionnelle et disciplinaire des sciences de l'éducation. Avec le retrait des «anciens normaliens», et dans un contexte où

En somme, un peu partout, un discours sur la qualité de l'éducation a remplacé celui sur l'égalité, l'excellence a pris le pas sur la démocratisation, et le consumérisme de services éducatifs efficients et peu coûteux détrône dans l'échelle des priorités le maintien et la consolidation d'un service éducatif public; en arrière-plan, la soumission du système éducatif aux exigences de l'évolution technologique et de la compétition économique internationale est présentée désormais comme une nécessité inéluctable: l'éducation ne se conçoit plus en dehors d'une politique économique et sociale qualifiée de néo-conservatrice ou néo-libérale. Ce discours idéologique a légitimé une série de politiques éducatives qui ont eu des effets sur l'exercice de l'enseignement et sur la profession enseignante en mettant de l'avant une forme de rationalité nettement instrumentale.

Cette construction idéologique, il me semble, colore l'ensemble des développements récents à tous les ordres d'enseignement. On ne peut pas dire qu'il s'agit d'une vision construite au sommet du système et diffusée ensuite vers le bas; on ne peut pas dire non plus qu'elle soit originale et spécifique au Québec — on la retrouve dans les grands rapports américains et dans les politiques éducatives de plusieurs états européens, en particulier dans celles du gouvernement Thatcher en Grande-Bretagne. Ce courant cherche de plus à s'appuyer sur un corpus de recherches empiriques, et notamment sur celles issues du mouvement américain des «écoles efficientes» ou des «écoles performantes».

CONCLUSION

Le champ professionnel des enseignants québécois apparaît donc traversé par plusieurs tensions qui contribuent à structurer les débats au sein de la profession et sont au coeur d'un ensemble de luttes: la tension entre l'autonomie et le contrôle du travail, entre la rationalisation du travail enseignant par des agents externes et suivant des modèles empruntés à d'autres secteurs d'activité et les savoirs que les enseignants produisent dans la pratique même du métier — les savoirs d'expérience —, entre les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques, entre une vision large et une vision «réduite» de l'éducation, entre une vision «syndicaliste» et une vision «professionnaliste» de l'organisation des rapports entre les enseignants et le système éducatif, entre une unicité de statut et une différenciation ou hiérarchisation du corps enseignant. On peut émettre l'hypothèse que différents modèles de professionnalisation émergent de ces tensions. Dans les pages qui précèdent,

deux modèles ont été identifiés, soit un modèle technologique et un modèle organique, à partir desquels on peut comprendre certaines stratégies de résistance, d'accommodation et d'affirmation des enseignants dans le système éducatif actuel.

Bibliographie

ATKINSON, P et S. DELAMONT
«Socialization into teaching: the research which lost its way», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 6, n° 3, 1985, p. 307-322.

BALTHAZAR, L. et J. BÉLANGER
L'école détournée, Montréal, Boréal, 1989.

BAUDELOT, C. et R. ESTABLET
Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Paris, Seuil, 1989.

BAYLEY, S. et D. BURGESS
«Britain's Education Reform Act: a new direction for Education», *Éducation canadienne et internationale*, vol. 17, n° 2, 1988, p. 61-74.

CADIEUX, J.-C. et J. BERNIER
Caractéristiques du régime de relations de travail dans le secteur public de certains pays industrialisés, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil exécutif, Secrétariat du Comité des priorités, 1983.

CHERRADI, S.
Le travail interactif: construction d'un objet théorique, Mémoire de maîtrise, sociologie, Université de Montréal, 1990.

DREEBEN, R.
The nature of teaching, schools and the work of teachers, Keystone of education Series, Glenview, Ill., Scott, Foresman and Co., 1970.

FRIEDSON, E.
Professional Powers, a Study of the institutionalization of formal knowledge, Chicago: the University of Chicago Press, 1986.

GAGNON, N. et J. GOULD
«De l'école à l'université: quelle scolarisation?», dans Fernand DUMONT (sous la direction de), *La société québécoise après 30 ans de changements*, Québec, I.Q.R.C., 1990, p. 131-141.

GAUTHIER, C.
«Quelques remarques à propos d'une prétendue décadence de l'école», *Vie pédagogique*, n° 68, 1990, p. 40-45.

HASENFELD, Y. (eds.)
Human Service Organizations, New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1983.

HASENFELD, Y.
«People-processing organizations: an exchange approach», *American Sociological Review*, vol. 37, 1972.

HUBERMAN, M.
La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1989.

JUDGE, H. G.
«Cross-national Perceptions of Teachers», *Comparative Education Review*, vol. 32, n° 2, 1988, p. 143-158.

MINTZBERG, H.
Structure et dynamique des organisations, Paris, Montréal, éditions d'organisation et éditions Agence d'Arc, 1982.

PETITAT, A.
Production de l'école, production de la société, Genève, Droz, 1982.

SCHÖN, D. A.
The reflective practitioner, How professionals think in action, New York, Basic Books, 1983.

TARDIF, M., C. LESSARD et L. LAHAYE
«Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant», *Sociologie et Sociétés*, vol. 23, n° 1, 1991, p. 55-70.

TARDIF, M. et C. LESSARD
«Les nouveaux savoirs enseignants» [*Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres (1930-1964)*], *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, vol. 15, n° 3, été 1990, p. 303-309.

TARDIF, M., C. LESSARD et L. LAHAYE
«Les savoirs enseignants et les fondements de la pratique du métier», *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, Université de Sherbrooke, Actes du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, tome 1, 1990, p. 889-897.

VAN DER MAREN, J.-M.
«Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation», *Réseaux, Revue interdisciplinaire de philosophie morale et politique*, n°s 55-56-57, 1989, p. 129-161.

VAN DER MAREN, J.-M.
Le savoir: ni doctrine ni routine, conférence prononcée au 9e colloque international d'études scientifiques sur l'expérience humaine, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1990.

PREMIÈRE PARTIE

MOUVEMENTS DE PROFESSIONNALISATION DES CORPS ENSEIGNANTS: ÉVOLUTION DES ENJEUX

CHAPITRE 1

La qualification des enseignants, un enjeu et ses acteurs

M'hammed MELLOUKI[1]

Historiquement, la professionnalisation du métier d'enseigner est largement tributaire de l'évolution du champ scolaire dans son ensemble, des idéologies qui s'y déploient, des acteurs qui y oeuvrent et de ceux qui le contrôlent, du poids des pressions économiques qui s'y exercent et des tensions politiques qui le traversent. Dans ce domaine comme dans d'autres, la recherche de l'autonomie professionnelle, du contrôle des critères d'accès au métier, de l'amélioration des salaires, des conditions de travail et des pratiques pédagogiques est toujours restée, quoi qu'on en dise, étroitement liée à l'effort consenti pour obtenir une meilleure qualification ou pour résister à la déqualification professionnelle. Le présent chapitre examine un moment où s'opère un changement important dans la qualification des

1. L'auteur détient une bourse de recherche du Canada octroyée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) auquel il exprime sa reconnaissance.

enseignants, considérée à la fois comme critère d'admission à la profession d'enseigner et comme facteur qui en conditionne l'exercice.

L'analyse de ce moment important — et par certains côtés unique, nous le verrons — où s'est élaborée une nouvelle définition officielle de la qualification des enseignants contribuera, nous l'espérons, à une meilleure compréhension de l'enjeu que constitue la qualification des enseignants et à jeter un éclairage sur les rapports, d'alliance ou d'opposition, qui se sont développés entre l'Église — du moins jusqu'aux années 1960 — l'appareil d'État et le syndicat des enseignants, rapports qui ont donné à la profession d'enseigner les visages qu'elle a connus dans le temps. L'hypothèse suggérée est qu'un tel moment représente le théâtre ou la scène sur lesquels se dévoilent et se concrétisent les projets de certains acteurs socio-politiques, un moment où se fait la consolidation de la position de certains autres acteurs, la liquidation d'autres projets et la mise hors combat des acteurs qui les portent et les défendent. En d'autres mots, *nous nous intéressons davantage aux conditions de production du discours sur la qualification qu'au contenu académique de celle-ci*. La nature des rapports de force qui s'établissent entre les acteurs présents sur une telle scène, les alliances et les oppositions qui se créent entre eux, constituent une des conditions que tentera de saisir l'analyse menée ici. Évidemment, les discours sur la qualification, sur son degré et son contenu, sur le lieu où elle doit s'acquérir, sur les critères de sa reconnaissance et les instances de sa légitimation, etc., sont révélateurs ou diffuseurs et, jusqu'à un certain point, producteurs d'idéologies pédagogiques posant les finalités de l'éducation et les moyens de les atteindre, délimitant la nature de la fonction d'enseignement et les modalités de son exercice. Voici, donc, le corollaire de l'hypothèse énoncée plus haut: l'état de la profession d'enseigner, à un moment, est le résultat des jeux d'alliances et de confrontations qui s'instaurent entre les principaux acteurs, non seulement parce qu'ils sont directement concernés par l'enseignement, mais également parce qu'ils possèdent le pouvoir ou l'autorité qui leur permettent de façonner ses contenus, ses orientations idéologiques, le rôle et les pratiques des enseignants. Nous le verrons, il n'y a pas que les rapports entre les acteurs qui importent. Des facteurs d'ordre structurel et idéologique, propres à une conjoncture déterminée, peuvent jouer en faveur d'une idéologie éducative en particulier et favoriser l'éclosion des pratiques d'enseignement qui en découlent.

Le premier choix ci-dessus en exige un autre, méthodologique celui-là: centrer l'analyse sur les rapports qui se sont établis entre les représentants de l'État et ceux du plus important regroupement de syndicats des enseignants, la Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (CIC), devenue en cours de route la Corporation des ensei-

gnants du Québec, puis la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). Le troisième et dernier choix est celui de la période 1965-1966 dont nous résumerons plus loin les raisons. Ce moment a un avant et un après dont il serait utile de saisir l'essentiel pour une meilleure intelligence de certains enjeux qui se tissent inévitablement autour d'une question aussi importante que de la qualification des enseignants.

UN MÉTIER EN QUÊTE DE RECONNAISSANCE

La croyance selon laquelle le travail des enseignants ne jouit pas de la reconnaissance sociale qu'il mérite ne date pas d'hier. Depuis le XIX[e] siècle, les instituteurs laïques tentent par divers moyens de prouver l'utilité sociale de leur mission et la nécessité, pour la nation et pour les gouvernants, d'améliorer leur situation socio-économique. Parmi les revendications que défend ce corps de métier jusqu'au tournant des années 1960, on peut en souligner au moins trois autour desquelles s'articule le reste. Il s'agit du *regroupement des instituteurs dans une organisation professionnelle, de leur participation aux instances décisionnelles et, enfin, de la hausse du degré de leur qualification*.

Au cours des années 1930-1940, les institutrices et les instituteurs catholiques finissent par fonder une organisation professionnelle. Mais au moment où débute la réforme des années 1960, la CIC est encore loin d'être fixée sur la nature de la structure dont elle doit se doter, des principes qu'elle doit défendre, des actions qu'elle doit mener et des rapports qu'elle doit entretenir avec les employeurs et avec l'État. L'état dans lequel se trouvait l'idéologie de la CIC au début de la décennie soixante n'est pas sans liens avec l'encadrement idéologique de l'Église auquel sont exposées les associations professionnelles, ni avec les politiques suivies par le régime duplessiste à l'égard de tout le mouvement syndical. La conception de la profession enseignante et de la forme d'organisation professionnelle dont cherchent à se doter les enseignants au cours de cette période est en effet largement déterminée par la doctrine sociale que l'Église tente d'imposer au mouvement syndical depuis les années 1930 surtout. Inspirée des encycliques papales — *Rerum novarum* (1891), *Quadragesimo anno* (1931) et *Divini Redemptoris* (1937) —, cette doctrine appuie massivement le mouvement syndical et, en retour de cet appui, «l'Église veille à garder le mouvement syndical sous sa tutelle»[1]. L'Église confirme donc le devoir de la jeune organisation professionnelle des instituteurs et institutrices de se soumettre à sa doctrine sociale, elle deman-

de aux employeurs de payer des salaires décents aux travailleurs et à l'État d'adopter les lois nécessaires à la régulation des relations du travail. C'est le prix que chacune des parties devait payer, selon la doctrine corporatiste défendue par l'Église d'alors, en vue de rétablir la paix sociale gravement menacée à la fois par la vague communiste montante et par un capitalisme en proie à une crise morale[2].

C'est probablement dans ce même esprit de régulation des relations de travail que seront adoptées, entre 1946 et 1953, quatre lois qui viendront à la fois reconnaître le regroupement de tous les instituteurs et institutrices laïques des milieux rural et urbain en une seule organisation et en limiter sérieusement le champ d'action. La Loi constituant la Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques du Québec, ayant pour but, entre autres, «de favoriser les intérêts professionnels des instituteurs», est sanctionnée le 17 avril 1946, en même temps que la *Loi pour assurer le progrès de l'éducation* qui en réduit considérablement la portée en abolissant du même coup le droit à l'arbitrage des institutrices et instituteurs des écoles rurales, soit les deux tiers des effectifs de la corporation[3]. En 1949, à la suite d'une grève historique menée par les professeurs de l'Alliance des professeurs de Montréal, le gouvernement duplessiste adopte la Loi 60 qui impose d'importantes restrictions au droit à l'arbitrage dont continuent de bénéficier les enseignants des centres urbains. «Cette loi permet notamment de réviser les sentences arbitrales à la baisse pour tenir compte de la situation financière des commissions scolaires»[4]. Enfin, la Loi 20 — baptisée Loi Guindon[5] — adoptée en 1953, mais rétroactive, va, à toutes fins pratiques, supprimer le droit à la grève dans tout le secteur public jusqu'à la mort du Chef en 1959.

Bref, durant les décennies 1930-1950, le métier d'enseigner est soumis à l'encadrement idéologique de l'Église, encadrement que l'État s'empresse de renforcer par une série de lois généralement répressives. La profession enseignante est largement déterminée, autant dans sa conception que dans la forme d'organisation dont se dotent ceux et celles qui l'exercent, par les autorités religieuse et politique, chacune à son niveau et selon les moyens dont elle dispose, mais la plupart du temps en apparente collaboration.

Pour ce qui est de la participation aux instances décisionnelles, c'est par le biais de l'intégration des représentants des inspecteurs d'école et des instituteurs au *conseil de l'Instruction publique* qu'elle est envisagée depuis le milieu du XIX[e] siècle[6]. Même dans sa formulation timide, qui se comprend d'ailleurs bien en cette époque de la montée de la domination des ultramontains sur le conseil de l'Instruction publique, cette revendication était révolutionnaire en ce sens qu'elle visait en réalité la démocratisation des instances chargées de la gestion du système d'éducation. Elle n'aboutira

cependant à des résultats tangibles qu'avec la réforme des années 1960, pour une courte période seulement et dans les conditions que fixera l'État.

Quant à la qualification des enseignants, elle connaît une amélioration et une élévation durant la première moitié du XX^e siècle. Ainsi, à partir de 1939, tous les instituteurs et les institutrices laïques sont obligés de détenir un brevet d'enseignement octroyé par une école normale. Toutefois, jusqu'à 1953, les institutions de formation des maîtres ne consacrent en moyenne que 14 % à 17 % de leur temps à la préparation pédagogique des candidats[7]. Leurs programmes font l'objet d'une importante réforme au début des années 1950 et la part de la formation pédagogique est haussée à 38 %, à 87 % et à 92 % dans l'horaire des principaux brevets délivrés à l'époque, respectivement, les brevets A, B et C[8]. La commission Parent et les réformes qu'elle proposera au cours de la décennie 1960 viendront sanctionner la tendance amorcée sur le plan de la spécialisation du corps enseignant en confiant aux universités sa préparation, ainsi que celle de la majeure partie des autres personnels de l'enseignement, d'ailleurs.

Les efforts et les campagnes publicitaires que font les enseignants, au cours de la période qui va, à peu près, de 1955 à 1964, dans le but de faire reconnaître l'importance pour la société de leur mission et la nécessité de la rétribuer à sa juste valeur, vont s'intensifier à l'occasion des travaux de la commission Tremblay (1953-1956), de la tenue de la première conférence provinciale sur l'éducation (1958), lors de presque tous les congrès annuels de la CIC, ainsi que dans le cadre du mémoire que soumet cet organisme à la commission Parent (1962). À titre d'exemple, à partir de 1955, la corporation des instituteurs demande à ses membres dûment qualifiés d'ajouter après leur nom le sigle ID, pour instituteur ou institutrice diplômé. Elle organise des campagnes de promotion et suggère au département de l'Instruction publique de faire de même, «*pour mieux faire comprendre au peuple le caractère hautement professionnel et spécialisé de l'enseignement*»[9]. Elle met sur pied un bureau de publicité, mène d'autres campagnes de promotion à travers la presse, la radio et la télévision, et insiste auprès du comité catholique du conseil de l'Instruction publique sur la nécessité de l'adoption de nombreuses mesures, comme le tamisage des candidats aux écoles normales et l'augmentation de la durée de la formation, toutes destinées à «*rehausser le prestige de la profession*»[10].

Toutes ces campagnes et mesures contribuent à nourrir chez les enseignants l'espoir de voir la valeur sociale de leur métier mieux reconnue et à consolider chez eux la croyance que c'est en se dotant d'une organisation forte, en participant activement à la définition des politiques éducatives et en haussant le degré et la qualité de leur formation professionnelle, qu'ils finiront par gagner le prestige et les considérations qui reviennent à un

métier comme le leur. Ces espoirs et cette croyance longtemps entretenus trouveront dans le contexte du début des années 1960 un terrain fertile où ils paraîtront sur le point de se concrétiser au moment même où ils se préparent, en réalité, à se heurter à des obstacles majeurs et à subir un échec dont ils ne se sont presque pas relevés depuis. La dualité idéologique (intérêts à la fois corporatistes et syndicaux) véhiculée depuis le début au sein de leur principale association, la CIC, de même que certains facteurs relevant de la conjoncture politique et idéologique ne sont pas étrangers à cet échec. Le premier avertissement, qui n'a pas été très bien compris des dirigeants de la CIC, viendra cependant de la commission Parent.

UNE PROFESSION PAS COMME LES AUTRES

L'enseignement n'est pas un travail comme les autres. Les enseignants ont revendiqué jusqu'à maintenant une autonomie professionnelle semblable à celle dont jouissent certaines professions libérales: contrôle des normes de qualification, de l'accès à la profession et des pratiques professionnelles des membres. La commission Parent a d'autres vues sur la question. Elle voit se renforcer le rôle de l'État et encourage elle-même l'élargissement du champ d'intervention de cet appareil. Elle considère que l'État a droit de regard sur tout ce qui concerne le bien commun et *a fortiori* l'éducation du citoyen. L'autonomie professionnelle au sens traditionnel du terme semble, aux yeux de la Commission, à la fois dépassée et inapplicable au travail d'éducateur.

> Maintenant que l'État assume plus que jamais, écrit la Commission dans le dernier volume de son rapport, et de façon nouvelle, ses responsabilités à l'égard du bien commun, maintenant que de plus en plus les disciplines et les carrières se compénètrent, on peut se demander s'il est encore légitime de revendiquer un statut professionnel au sens traditionnel du terme. La socialisation entraîne un jeu d'interrelations entre les divers groupes professionnels et un droit de regard sur chacun d'eux de la part de l'État, gardien du bien commun[11].

La Commission croit que la profession doit s'incarner dans une organisation unifiée et le corps enseignant québécois est segmenté selon la langue, la confession, l'état de vie, l'ordre, le secteur et la discipline d'enseignement. Évidemment, la Commission approuve la plupart des droits et des améliorations que réclament les enseignants. À ceux parmi eux qui désiraient voir le statut professionnel de leur métier reconnu par un texte de

loi, la Commission demande cependant de prouver la conformité de leur formation, de leurs pratiques pédagogiques et de leur rayonnement social au modèle ci-dessous esquissé. En fait, dit la Commission en concluant la dernière tranche de son rapport, le prestige d'un métier et le respect que méritent ceux qui l'exercent doivent être justement gagnés et non préalablement réclamés.

> Que les maîtres se donnent tous une formation universitaire et poursuivent sans cesse leurs efforts de perfectionnement et de culture; que de plus en plus nombreux ils fassent vraiment carrière; qu'ils se donnent par leur organisation professionnelle un code d'éthique de haute inspiration et un contrôle efficace de leur travail et de leur conduite; qu'ils manifestent plus de compétence et de probité intellectuelle, plus d'initiative et de sens de la recherche, plus de participation aux activités éducatives et sociales. Leur prestige sera alors indiscutable et leurs personnes seront entourées du respect dû à leur fonction[12].

Même si elle ne tranche pas à leur place la question de savoir pour laquelle des formes, une corporation professionnelle ou un syndicat, devraient opter les enseignants, la commission Parent a néanmoins clairement montré les nombreuses difficultés qui empêchent l'établissement d'une corporation fermée dans le domaine de l'enseignement. En plus de celles qu'elle nota dans son rapport, la Commission souleva d'autres difficultés dont se souviennent encore aujourd'hui certains de ses membres[13]. Comment, par exemple, peut-on reconnaître le statut de corporation intégrée à cette masse multiforme, tant du point de vue de sa composition que de celui de la diversité de ses qualifications et de ses pratiques pédagogiques, que représente le corps enseignant? De quelle manière peut-on contrôler les pratiques pédagogiques? Que répondra-t-on au parent accusant l'enseignant d'avoir mal enseigné à son enfant? Qu'est-ce que mal enseigner? Qu'est-ce en général qu'une erreur de pratique? L'échec scolaire peut-il être considéré comme une erreur de pratique? Et tant d'autres questions de nature à décourager les plus militants des enseignants en faveur de l'établissement d'une corporation professionnelle[14].

Ou bien l'avertissement de la commission Parent n'a pas été saisi dans toute sa signification, ou bien les dirigeants syndicaux en place, Léopold Garant et son équipe, ont voulu continuer de tirer profit des possibilités qu'offre la double orientation idéologique de l'organisation, ou bien encore ces mêmes dirigeants n'avaient pas perçu ou cru possibles les changements profonds qui s'annonçaient. Une chose est certaine, les nouveaux dirigeants à la tête de l'État québécois, de même que les technocrates auxquels ils vont faire appel, n'entendent pas moins, quant à eux, exploiter cette même ambi-

guité ou dualité idéologique qu'entretient la principale organisation des enseignants.

LE TEMPS D'UN MODELAGE, 1965-1966

Il faut rappeler que nous nous intéressons non à la définition de la qualification elle-même, mais davantage au moment où s'élabore cette définition qui représente le théâtre où se dévoilent les intérêts des acteurs en présence et se déploient les rapports de force qui les lient ou opposent. Quant au choix de la période, plusieurs raisons, aussi importantes les unes que les autres, le justifient. Tout d'abord, *il s'agit d'un moment unique dans les rapports entre l'État et le syndicat des enseignants*. Ensuite, parce que le syndicat des enseignants a l'occasion plus que jamais de participer à la définition des politiques éducatives (participation aux trois plus importants comités de la réforme, voir *infra*) et de réaliser ainsi une revendication vieille de plus d'un siècle. Cette participation ne fut, selon une hypothèse que nous ne développerons pas ici, qu'un des moyens utilisés par les technocrates de l'État[15], à la fois pour occuper les syndicats, pour s'allier les *fractions syndicalistes*, sympathiques à leurs projets de réforme, et pour désarmer les *fractions corporatistes*, alliées de l'ancienne classe politique dirigeante (l'Union nationale). Enfin, pour des raisons dues à la conjoncture politique que nous résumerons plus bas, la principale organisation des enseignants aura à restructurer son discours et à réviser ses pratiques. Cette restructuration de l'idéologie et des pratiques syndicales n'est pas sans lien avec ce que le discours officiel, celui du ministère de l'Éducation, durant les périodes de crise dans les relations entre l'État et le syndicat des enseignants[16], et même celui de critiques bien connus[17], ne manqueront pas de pointer comme une des causes de la dégradation du métier d'enseigner et de l'altération de l'image de ceux et celles qui l'exercent au cours des années 1970-1980.

La qualification des enseignants: un enjeu et ses acteurs

Si l'on voulait faire les choses aussi démocratiquement que promis par les discours électoraux et par le programme du Parti libéral, la redéfinition de la qualification et la détermination des nouvelles institutions qui devaient en prendre charge auraient été, à toutes fins pratiques, impossibles sans la collaboration, voire sans le consentement, des principaux intéressés, les enseignants eux-mêmes, par le biais de leurs associations, et les uni-

versités. Celles-ci, on le savait, n'étaient pas préparées ni inclinées à prendre en charge les programmes de formation des maîtres, surtout pas ceux du primaire et de l'enseignement technique et professionnel.

À peine un an après sa création, le ministère de l'Éducation décide de mettre en pratique la politique de participation dont la population avait déjà goûté les premiers fruits à l'occasion des travaux de la commission Parent. Parmi les 189 comités à l'oeuvre en 1965 pour conseiller le ministre de l'Éducation sur les différents aspects de la réforme scolaire qu'il entreprend[18], trois avaient pour mission de jeter les jalons des nouvelles politiques éducatives. Il s'agit du *comité du plan de développement scolaire*[19], du *comité de planification de l'enseignement pré-universitaire et professionnel*[20] et *du comité du plan de la formation des maîtres*[21]. Si le dernier comité nous intéresse, c'est premièrement parce que les syndicats d'enseignants, la CIC notamment, y ont joué un important rôle[22], deuxièmement parce que c'est «au stade de l'élaboration des politiques que se détermine le plus souvent l'orientation des décisions politiques»[23] et, enfin, parce que les travaux de ce comité ont donné lieu à la définition de la première politique de formation des maîtres, encore en vigueur, du moins officiellement (*Règlement n° 4*).

Le comité avait pour mandat d'étudier les recommandations de la commission Parent et de soumettre au ministre de l'Éducation un plan d'action concrète en ce qui concerne a) la certification des maîtres, b) les critères de reconnaissance des institutions et des programmes de formation des maîtres, c) l'aménagement dans le temps et dans l'espace des établissements de formation des maîtres et d) le financement des programmes de formation et du perfectionnement des enseignants[24].

Nous rappelons sans nous y attarder que c'est ce comité qui a élaboré le texte du célèbre règlement n° 4 qui constitue encore la politique officielle du ministère de l'Éducation en matière de formation et de certification du personnel enseignant[25]. Il faut cependant mentionner certains de ses travaux qui sont restés méconnus, mais qui n'ont pas moins façonné le contenu de la qualification des enseignants et la définition des institutions qui devaient prendre en charge les programmes de formation. C'est le comité du plan de la formation des maîtres qui a contribué à *la définition de la nature, du statut juridique et de la structure des institutions de formation des enseignants*[26], dans l'esprit, bien entendu, déjà esquissé par la commission Parent. Dans son deuxième rapport présenté en octobre 1965 au ministre de l'Éducation, le comité recommande, en effet, que les institutions de formation soient de niveau universitaire, qu'elles dispensent les cours requis pour l'année de formation pédagogique, qu'elles offrent un programme de licence d'enseignement dans les disciplines obligatoires dans les écoles secondaires et au moins un programme de licence en sciences de l'éducation et qu'elles permet-

tent, enfin, à leurs candidats de se former, au même titre que les autres étudiants, dans les facultés ou dans les départements correspondant aux diverses disciplines du savoir et de recevoir leur formation pédagogique à la faculté ou au département des sciences de l'éducation[27]. C'est dans ce rapport également que le comité du plan *recommande la création d'une université francophone publique*. La recommandation est formulée par le président de la CIC à l'époque, Raymond Laliberté. Elle est soutenue par les représentants des associations des enseignants et du ministère de l'Éducation contre ceux qui s'y opposent, c'est-à-dire les représentants des universités, de la fédération des collèges classiques, de même que les observateurs du conseil supérieur de l'Éducation[28] et la majorité des délégués des milieux scolaires anglophones, avant d'être amendée et adoptée à la majorité des voix: 17 en faveur et 13 contre[29].

Le comité du plan entreprend ensuite un autre volet de son travail, resté également méconnu, où il s'applique à la détermination des critères de reconnaissance des programmes de formation des maîtres. Il définit les objectifs que devront viser les programmes de préparation pédagogique, le profil des clientèles, les disciplines, la durée de la formation, la proportion des cours obligatoires et des cours optionnels, des cours de spécialisation et des cours de formation professionnelle, ainsi que la durée du stage d'initiation à l'enseignement. Le comité recommande l'établissement d'un tronc commun à tous les programmes de formation pédagogique constitué de six disciplines: philosophie, histoire, psychologie, sociologie, système scolaire du Québec, pédagogie générale et didactique[30]. Les facultés des sciences de l'éducation prendront près de 25 ans avant de songer à des réformes qui tendent vers l'établissement d'un tronc commun à tous les étudiants qui comporterait certaines des disciplines fondamentales[31].

Durant environ un an et demi que dure son mandat, le comité met en place les principaux plans d'action dont se servira le ministère de l'Éducation dans sa réforme des programmes et des institutions de préparation des enseignants. Certains de ces plans ne sont qu'à l'état d'esquisse. Ils seront complétés par le *comité de la formation des maîtres* créé en 1967 en vertu de l'article 6 du règlement n° 4, ou par la *commission de coordination des institutions de formation des maîtres*, mise sur pied en 1968 dans le but de coordonner les stratégies d'intégration de la formation des maîtres à l'université dans les différentes régions de la province. Donc, en un temps relativement court, le comité du plan de la formation des maîtres, ne serait-ce que par le biais du texte du règlement n° 4 qu'il a élaboré et des critères de reconnaissance des programmes et des institutions de formation qu'il a esquissés, aura accompli un travail considérable de modelage de la qualification des enseignants.

Le travail du comité du plan de la formation des maîtres relève d'une dynamique plus générale régissant les relations entre les syndicats et l'État, dynamique dont les effets ont dépassé la simple définition de la qualification légale des enseignants. On s'en rend d'ailleurs bien compte à la lecture des journaux de l'époque, des publications syndicales et même des publications du ministère de l'Éducation. Pour la première fois dans leur histoire, les enseignants voient leur travail apprécié et valorisée l'image de leur rôle et de leur statut aux yeux de la société et des gouvernants. On les consulte sur presque tous les aspects de la réforme en cours. On organise pour eux des cours et des stages de formation et de perfectionnement un peu partout dans la province. On tente, en fait, par tous les moyens de les intéresser, de les mettre dans le coup, de les faire participer à la modernisation des institutions scolaires, des programmes et de la pédagogie. L'enthousiasme auquel donne lieu cette mise à contribution des enseignants dans l'oeuvre de la réforme scolaire ne manque pas de faire écho à l'occasion des travaux du congrès annuel de leur organisation syndicale tenu au cours de l'été 1966. Les congressistes se réjouissent, en effet, «*de la création récente de nombreux organismes dans lesquels les maîtres sont appelés à jouer des rôles de consultation ou de décision: conseils d'écoles, comités pédagogiques, conseils consultatifs, etc.*». Ils prient «*la CIC, ses associations et ses membres de conjuguer leurs efforts pour la généralisation rapide et soignée de divers modes de participation des enseignants aux études et aux décisions des autorités scolaires locales, régionales et provinciales*»[32]. Le degré de l'estime de soi monte chez les enseignants et augmente avec lui le risque de frustration et de riposte à la déception.

Sans l'alliance qui s'est créée entre les représentants de l'État et ceux des associations des enseignants, de la CIC en particulier, l'accomplissement d'un tel travail de modelage de la qualification aurait été impossible et les attentes des enseignants n'auraient certainement pas été ce qu'elles sont devenues au cours de l'année scolaire 1965-1966. La question qui se pose alors est comment une telle alliance était-elle possible ou, autrement dit, en quoi servait-elle les intérêts des parties en cause, l'État et les enseignants?

Évidemment il ne viendra à l'esprit de quiconque d'imaginer un instant qu'une affiliation idéologique puisse aujourd'hui être partagée entre deux personnages aussi apparemment opposés que le président du comité du plan de la formation des maîtres, sous-ministre de l'Éducation à l'époque et sénateur conservateur aujourd'hui[33], et le jeune chef syndical d'alors et intellectuel de gauche aujourd'hui. Pourtant, ces deux personnages n'étaient pas si différents, sur le plan idéologique, qu'ils n'en ont l'air aujourd'hui, à une nuance près cependant. A l'époque, le sous-ministre, qui était avant tout un universitaire réformiste, avait déjà exprimé à maintes occasions une

approche assez contestataire des institutions éducatives existantes et élaboré une vision bien à lui de ce que devait être l'organisation scolaire modernisée[34], alors que le chef syndical cherchait encore la sienne. Mais la coalition aurait tout aussi bien pu n'être que d'ordre politique, donc éphémère et intéressée, et ne perdrait rien de sa signification sociologique. On n'a pas encore assez souligné, sur un plan micro-sociologique, ce qu'on peut qualifier de *soubassement* de phénomènes dont on a depuis longtemps relevé les traces sur le plan macro-sociologique. Nous faisons ici référence, sans nous y arrêter, au phénomène, déjà bien connu, d'alliance entre certaines classes sociales et fractions de classes qui s'est opérée durant l'époque de la Révolution tranquille, alliance sans laquelle, selon certains analystes, l'avènement de ladite révolution aurait été impossible[35]. Un exemple suffira à montrer assez bien comment les deux parties avaient tout à gagner en concluant une coalition dans les circonstances et en illustrant, sur un plan microscopique, ce phénomène d'alliance stratégique dont la portée dépassait les intérêts des acteurs individuels concernés.

Un exemple: le rôle de l'État en éducation

D'un côté, on connait maintenant assez bien la perspective réformiste[36] dans laquelle s'inscrivait, dès ses premiers travaux académiques, au début des années 1940, ce disciple du Père Georges-Henri Lévesque, qui quittera les sciences sociales pour se consacrer à l'enseignement de la pédagogie et à l'étude des problèmes scolaires avant de s'engager dans l'action politique et de participer ainsi, comme acteur de premier plan, à la réforme scolaire des années 1960. Il est toutefois un élément important qu'il faut souligner concernant le projet réformiste qu'entretenait cet universitaire. Il s'agit du rôle primordial que devait jouer l'État en éducation. Seul cet appareil lui paraissait en mesure d'assumer la coordination et le développement d'un système d'éducation unifié, cohérent et modernisé dans ses structures et ses programmes comme dans ses modes de gestion et de financement. Cela supposait évidemment la réforme de l'appareil d'État lui-même et l'élargissement de son champ d'intervention. Cela supposait également l'étatisation du système d'enseignement. Cela supposait enfin un plus grand accès des laïcs aux postes de gestion des institutions scolaires. Dans la perspective de cet universitaire, les demi-mesures ne suffisent plus pour remédier au problème grave qui ronge l'organisation scolaire. Les vieilles institutions doivent être abolies, les programmes scolaires rénovés, la pédagogie et les méthodes d'enseignement modernisées à la lumière des découvertes de la psychologie expérimentale et de la rationalité positive.

De l'autre côté, depuis l'exclusion de ses rangs, vers 1952-1953, de la *Fédération des instituteurs et institutrices des cités et villes du Québec*, et depuis, surtout, qu'elle est dirigée par Léopold Garant et son équipe, la CIC n'a jamais été vraiment favorable à l'expansion du rôle de l'Etat en éducation, ni au rétrécissement de celui de l'Eglise et des communautés religieuses dans ce domaine, ni à la refonte de fond en comble du système d'éducation. Dans le mémoire qu'elle présenta à la commission Parent, la CIC prit position en faveur du maintien des écoles normales comme établissements responsables de la préparation des enseignants dont le Québec avait besoin. Un an plus tard, au moment du dépôt du projet de loi pour la création d'un ministère de l'Éducation, l'équipe dirigeante de la CIC, toujours la même, publie une déclaration commune avec la Fédération des collèges classiques et la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec pour s'opposer à la création de cet organisme. Léopold Garant est bien solidaire de l'ordre idéologique en place et entretient de solides relations avec ses éminents représentants[37].

Enfin, au sein de la CIC, se préparait depuis la fin des années 1950, dans la région de Montréal, mais aussi ailleurs en province[38], une jeune élite de militants syndicaux qui s'opposaient, discrètement au départ et de manière de plus en plus ouverte et organisée par la suite, à l'équipe de Léopold Garant. Même si elle est aussi traversée par le dualisme idéologique véhiculé par la CIC (corporatisme et syndicalisme), cette nouvelle élite est favorable à l'élargissement du rôle de l'Etat dans la promotion de la culture et dans le développement du système d'enseignement. Elle le prouvera, entre autres, en remportant le vote au congrès général de la CIC, tenu au cours de l'été 1963, en faveur de la création du ministère de l'Éducation, renversant ainsi la position prise quelques jours auparavant par la vieille garde à la tête de l'organisation syndicale, comme nous venons de le mentionner. Cette nouvelle élite adhère à l'idée d'une réforme en profondeur du système d'éducation, d'une plus grande accessibilité de tous à l'enseignement universitaire, de la hausse du degré de qualification du personnel enseignant, d'une amélioration de ses conditions de travail et de son statut social et économique. C'est cette élite, dirigée par Raymond Laliberté, qui finit par prendre les commandes de la CIC en 1965 après de multiples essais et tractations tentés depuis 1961. C'est elle qui s'allie aux représentants de l'Etat pour réaliser un objectif commun, dans le cadre des travaux effectués par le comité du plan de la formation des maîtres et ailleurs, qui est de participer à l'élaboration des nouvelles politiques éducatives. Cette coalition permet à chacun des acteurs de réaliser les intérêts particuliers du groupe qu'il représente. Elle contribue, d'un côté, à la consolidation de la position de la nouvelle équipe syndicale au sein de l'organisation contre la vieille garde en lui permettant d'obtenir des gains matériels et symboliques pour le corps qu'elle défend et,

de l'autre côté, aux commis de l'État libéral de liquider cette même vieille garde alliée de l'ennemi à battre[39]. Mais cette alliance, selon l'hypothèse suggérée au départ, est davantage politique qu'idéologique. Elle est donc, par définition, éphémère et porteuse de risques incalculables pour les deux parties et, surtout, pour la partie syndicale et pour les enseignants qu'elle représente. La suite des événements le confirmera.

FIN DES ALLIANCES, VIDE ET REVIREMENT IDÉOLOGIQUES

Le 5 juin 1966, les acteurs politiques changent, ceux de l'avant-scène en tout cas[40]. Les enseignants ont participé plus que jamais à la vie politique. Treize sont élus députés à l'Assemblée nationale du Québec. À peine quelques jours plus tard, lors du congrès annuel de la CIC tenu au cours de l'été 1966, le président de cet organisme met en garde les enseignants contre un de ces risques qui découle à la fois du changement des acteurs politiques et de l'engagement inhabituel de leurs collègues dans la politique active. «*Je tiens [...] à vous mettre en garde contre certaine chasse aux sorcières que l'on organisera peut-être dans vos milieux respectifs, peu habitués que nous sommes de voir des enseignants participer de cette façon à la vie politique du Québec*»[41]. Lors du même congrès, la CIC décide de se préparer à s'engager dans l'action sociale. On est évidemment encore très loin du discours socio-politique radical qu'on lui reconnaîtra au début des années 1970. Mais il y a tout de même dans certaines des résolutions adoptées les germes d'une idéologie et d'une action plus engagées que la conjoncture politique des années 1967-1969 va abondamment fertiliser[42]. Ce sont les principaux moments de cette conjoncture au cours de laquelle vont réapparaître les divergences idéologiques, momentanément écartées, que nous voulons résumer, mais vraiment à grands traits, dans ce qui suit.

En même temps qu'il poursuivait l'élaboration des politiques de formation des maîtres avec la participation de tous les groupes intéressés, l'État se préparait à intervenir dans le champ de la négociation qui se déroulait habituellement, sur un plan régional ou local, entre la commission scolaire et les négociateurs de la CIC. C'est dans ce sens qu'il faut interpréter l'adoption, en 1965-1966, par le ministère de l'Éducation de règles de normalisation des dépenses des commissions scolaires. Ces règles seront davantage resserrées l'année suivante dans le cadre de la célèbre directive adressée aux commissions scolaires le 14 octobre 1966. Dorénavant, peut-on lire dans cette directive, «*les commissions scolaires et les contribuables locaux devront*

assumer seuls et intégralement ces dépenses inadmissibles». Par dépenses inadmissibles, le ministère de l'Éducation désignait une partie des dépenses «*résultant des nouvelles conventions collectives*»[43].

Cette mesure, visant entre autres l'instauration d'un système de financement qui tient compte de la capacité de payer des régions et l'établissement de l'équité salariale pour les catégories les plus démunies des enseignants, les femmes surtout, limitait la liberté de négociation et mécontentait ainsi bon nombre de commissions scolaires et d'enseignants. Et commença alors le processus d'escalade des rapports conflictuels opposant l'État et les syndicats des enseignants, processus qui atteindra son apogée avec l'adoption de la loi 255 le 16 février 1967. Cette loi suspend le droit de grève et de négociation et oblige les enseignants en grève à retourner dans leurs classes, établit une échelle unique de traitement et impose pour l'avenir la négociation sur un plan provincial et non plus local ou régional des conventions collectives des enseignants[44]. En suspendant les droits syndicaux, *cette loi désarme la fraction syndicaliste ragaillardie par les deux années d'action qu'elle vient de mener. Les deux principales fractions, la professionnaliste (ou corporatiste) et la syndicaliste, qui ont cohabité au sein de la CIC, de même que la tendance idéologique que défendait chacune d'elles se trouvent ainsi neutralisées*.

Il se crée, par voie de conséquence, un vide idéologique, en cette fin des années 1960, qu'un tout petit noyau, composé de permanents au sein de la CEQ et, dans certains districts, tentera de combler en s'initiant à l'analyse marxiste[445]. Ce travail de définition d'une nouvelle approche syndicale a commencé dans le cadre des travaux d'un groupe d'action politique, pudiquement appelé Comité d'action sociale (CAS), créé au lendemain de l'adoption de la loi 225. Son but: trouver une manière de sortir du vide idéologique dans lequel s'est vue précipitée la CEQ après l'intervention législative de l'État. Le groupe se forme à l'analyse marxiste en faisant appel à quelques professeurs de sciences sociales de l'Université Laval[46]. C'est ce groupe qui met en place les principaux éléments de l'analyse socio-politique[47] qui sera celle de la CEQ des années 1970. Selon Raymond Laliberté, «*Le grand succès de ce groupe c'est d'avoir proposé une lecture de la réalité dans une conjoncture qui lui était favorable, puisqu'il n'avait pas besoin de remplacer d'autres idéologies prédominantes* [au sein de la CEQ]»[48]. La conjoncture était favorable dans le sens aussi où la plupart des centrales syndicales, y compris la FTQ, pour une courte période il est vrai, publiaient leur manifeste d'analyse marxiste de la société québécoise[49] et dans le sens où le contexte national et international était propice à l'engagement dans la voie de la critique radicale des institutions: mai 1968, guerre du Viêt-Nam, événements d'octobre 1970 (Québec). Ce sont des éléments conjoncturels comme ceux-là, conjugués au vide idéologique créé par la neutralisation de la fraction syndicaliste de la

CEQ et à la perception que les enseignants, ou du moins les militants syndicaux, commençaient à avoir d'eux-mêmes comme salariés de l'État et, donc, comme travailleurs soumis à l'exploitation de l'appareil capitaliste, qui expliquent l'audience que connaîtra cette approche auprès des militants syndicaux et, jusqu'à un certain point, auprès des enseignants.

La jeunesse de la génération d'enseignants d'alors, son idéalisme et la conscience qu'elle avait de sa force constituent peut-être des facteurs psycho-sociologiques qui ont joué en faveur de l'adoption de cette approche socio-politique et de l'engagement de la CEQ vers la radicalisation de son action. Ces facteurs ne sont cependant pas nouveaux ni propres à cette période de l'histoire syndicale et ne peuvent, par conséquent, expliquer à eux seuls, comme on a pu le penser, les changements qui ont marqué par la suite les rapports entre l'État et la CEQ[50]. Sans un contexte national et international ouvert au changement, sans surtout la tombée de bon nombre de barrières idéologiques et de préjugés contre le socialisme et le marxisme, le syndicat des enseignants n'aurait peut-être pas effectué un tel revirement. Et puis il ne s'agissait pas tout à fait d'un choix. Dans sa version marxiste, l'option socio-politique représentait pour la CEQ, comme pour des pays entiers à l'époque, la seule voie en mesure de donner sens et perspective à l'action. Une action qui s'est trouvée piégée dans les circonstances que nous avons résumées plus haut. Si la CEQ ne s'est pas rabattue sur sa vieille option corporatiste, c'est vraisemblablement parce que celle-ci est déjà rangée au musée de l'histoire et neutralisée la fraction qui la soutenait au sein de cet organisme.

Quoi qu'il en soit des facteurs qui ont concouru au revirement idéologique de la CEQ et des motifs qui ont conduit à l'adoption de l'approche marxiste, est-il besoin de souligner que la nouvelle idéologie impose une conception de la profession enseignante, du rôle pédagogique et social de ceux et celles qui l'exercent et de la nature de l'organisation qui doit l'incarner? C'est cette approche, la définition qu'elle donne de la profession enseignante et les pratiques qu'elle inspire qui vont orienter les recherches et les actions que la CEQ mène au cours de la décennie 1970. En bref, son analyse de l'école et de la société amènera la Centrale à la conclusion *«que toutes les tentatives de réformes internes à l'école étaient vouées à l'échec en terme d'équité sociale si elles n'étaient pas accompagnées d'un changement social préalable*[51]». Et c'est la nécessité d'un tel changement qu'elle tente de démontrer, par exemple, en consolidant ses liens avec les grandes centrales syndicales et en s'engageant plus à fond dans un affrontement ouvert avec l'État qui atteint son paroxysme, en 1975, à l'occasion des débats et des controverses que suscite la publication du *Manuel du 1er mai*[52]. Ce document, on s'en souvient, concrétise, sur les plans pédagogique et didactique, les visées socio-politiques

de la doctrine syndicale. Dans l'esprit de cette doctrine, l'enseignant non seulement doit se définir comme la conscience d'une société divisée en classes antagonistes dont l'une exploite les autres, mais également comme agent de conscientisation dont les pratiques pédagogiques doivent se donner pour but le dévoilement des différentes formes de l'exploitation et de luttes contre l'exploitation. Le reste est mieux connu et déborde le cadre du présent texte[53].

EN GUISE DE CONCLUSION

Les règlements définissant les paramètres de la qualification des enseignants, le statut et la nature des institutions qui doivent la dispenser, n'explicitent jamais le contexte de leur élaboration. Or celui-ci marque indiscutablement leur contenu et la portée de leur application. Le contenu du *Règlement n° 4*, qui constitue encore la politique officielle du ministère de l'Éducation en matière de certification des enseignants, aurait été tout autre sans l'alliance qui s'est établie entre les hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation et les représentants du syndicat des enseignants lors de son élaboration. Cette coalition aurait elle-même été impossible si l'équipe syndicale dirigeante de la CIC n'avait pas changé en 1965. Sans ce changement et cette coalition et sans la ténacité de l'équipe syndicale, la préparation des enseignants de l'école primaire et de l'enseignement professionnel, pour ne citer que ces deux exemples, n'aurait vraisemblablement pas été confiée aux universités. Les universités existantes ne désiraient pas tellement dispenser les programmes de formation destinés à cette catégorie d'enseignants. C'est d'ailleurs la principale raison pour laquelle on a recommandé la création d'une université publique[54]. Et le président du Comité du plan, Arthur Tremblay, tenait à ce que la formation des professeurs de l'enseignement professionnel et des enseignantes des classes maternelles soit assumée par les institutions collégiales plutôt que par les universités[55].

Les alliances stratégiques entre des acteurs politiques et des acteurs sociaux dont les intérêts divergent sur les plans économique et idéologique sont, par leur nature, fragiles et chargées de risques inestimables et, surtout, de risques qui demeurent dans bien des cas invisibles aux agents eux-mêmes et au public en général. Certains ont attribué le phénomène de la dégradation des rapports entre l'État et les enseignants au revirement idéologique qu'a effectué leur principale organisation syndicale au début des années 1970. D'autres établissent un lien entre une prétendue baisse de la qualité de l'éducation et des apprentissages scolaires et la conception de la profession enseignante qu'impose le syndicalisme, celui que défend la CEQ surtout, depuis le début des années 1970[56]. On s'interroge rarement cependant,

excepté du côté syndical il va de soi, sur la responsabilité des acteurs politiques eux-mêmes dans la radicalisation des rapports entre l'appareil syndical et l'État, et sur la part de l'État dans la transformation de la profession par l'entremise des lois et règlements qu'il a adoptés et des actions qu'il a menées. Or, on l'a vu, l'intervention de l'État dans le champ de la négociation a été déterminante dans l'orientation des relations entre les deux institutions. C'est en ce sens que, tout compte fait, sans l'alliance et la rupture d'alliance entre les représentants des enseignants et ceux de l'État, sans les traits caractéristiques de la conjoncture nationale et internationale des années 1960, les relations entre l'État et les enseignants n'auraient pas été ce qu'elles sont devenues la décennie suivante. Les années 1960-1966 ont été vécues, du moins au Québec, comme un moment de célébration de la profession des enseignants et de glorification de leur rôle dans la société. La rupture sanctionnée et, jusqu'à un certain point, provoquée par l'adoption de la loi 25, a mis fin, de façon abrupte et radicale, au désir des enseignants de participer à l'élaboration des politiques éducatives et d'avoir ainsi un certain contrôle sur les orientations et les contenus des programmes scolaires.

Enfin, même dans son état inévitablement sommaire, l'analyse ici présentée nous rapproche et éloigne, à la fois, de l'objet du départ: la qualification du personnel enseignant. Elle nous en éloigne dans la mesure où ce qui peut être considéré, selon un certain point de vue, comme essentiel ou intrinsèque à la qualification — c'est-à-dire ses contenus disciplinaire et pédagogique — demeure à la fois vague et subordonné aux facteurs extrinsèques dont nous avons évoqué au moins deux: les rapports d'alliance ou d'opposition qui s'établissent entre les acteurs socio-politiques concernés et la conjoncture politique et idéologique à l'intérieur de laquelle se déploient de tels rapports. Elle nous en rapproche dans la mesure où elle met en évidence l'importance de l'une des conditions de production, ou de définition, de ces mêmes contenus disciplinaire et pédagogique: les rapports qui se nouent entre les acteurs en présence à un moment donné dans le temps (1965-1966) et l'issue que connaissent ces rapports à un moment ultérieur (1967-1975). Ce qui nous ramène à nos deux propositions initiales: a) la détermination des paramètres de la qualification des enseignants constitue un théâtre ou une scène sur lesquels se dévoilent, se consolident ou se réalisent les projets de certains acteurs et se pratiquent l'occultation ou la condamnation de ceux d'autres acteurs en cause, b) la transformation de la qualification des enseignants, les rapports qui se tissent entre les acteurs concernés et les traits particuliers de la conjoncture socio-politique et idéologique où elle s'opère façonnent la définition de la profession enseignante, le rôle pédagogique des enseignants et, jusqu'à un certain point, l'image que ces derniers vont avoir d'eux-mêmes et de leur place au sein de la société.

Notes

1. Jean Hamelin et Nicole Gagnon, *Histoire du catholicisme québécois, le XX^e^ siècle, 1898-1940*, Montréal, Boréal Express, 1984, tome I, p. 408.
2. Fernand Dumont, «Les années 30: la première révolution tranquille», dans Fernand Dumont *et al.*, *Idéologies au Canada français, 1930-1939*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1978, p. 1-20.
3. Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et Confédération des syndicats nationaux (CSN), *Histoire du mouvement ouvrier au Québec, 150 ans de luttes*, CEQ et CSN, 1984, p. 198.
4. *Ibid.*, p. 199.
5. Léo Guindon, leader de l'Alliance des professeurs de Montréal jusqu'à sa désaccréditation en 1949, à la suite d'une grève jugée illégale par la Commission des relations ouvrières.
6. *La Semaine*, 27 août 1864; André Labarrère-Paulé, *Les instituteurs laïques au Canada français, 1836-1930*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1965, p. 251.
7. M'hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres 1930-1964*, Québec, I.Q.R.C., 1989, p. 353, tableaux 51 et 52.
8. *Ibid.*, p. 131-134.
9. Cité par M'hammed Mellouki, Monique L'Hostie et Patricia-Anne Côté, «Le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec, 1930-1990», texte soumis pour publication, 1991, p. 6.
10. *Ibid.*, p. 6.
11. Commission royale d'enquête sur l'enseignement (commission Parent), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome III, vol. 2, 1966, p. 200.
12. *Ibid.*, p. 223.
13. Entrevue avec Arthur Tremblay, membre adjoint de la commission Parent et sous-ministre de l'Éducation de 1964 à 1969, effectuée le 12 mars 1990.
14. *Ibid.*
15. Car, il ne faut pas l'oublier, c'est l'État qui a ouvert cette voie participative et non les acteurs sociaux dont il est question ici. Entrevue avec Raymond Laliberté, président de la CIC-CEQ de 1965 à 1970, effectuée le 6 avril 1990.
16. On peut citer à titre d'exemple ici les déclarations faites par François Cloutier, ministre de l'Éducation, devant l'*Assemblée nationale du Québec* les 15, 16 et 17 avril 1975, au

moment où les relations conflictuelles entre l'État et la CEQ atteignent leur point culminant à la suite de la publication du *Manuel du 1er mai* par cette dernière.

17. Voir Jean-Paul Desbiens, «Syndicalisme et qualité de l'enseignement», *L'école coopérative*, n° 44, juin 1978, p. 7-11.
18. Micheline De Sève, *Les comités de planification du ministère de l'Éducation*, thèse de maîtrise, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec, 1969, p. 7.
19. La création de ce comité fut annoncée le 17 janvier 1964 par le premier ministre, Jean Lesage. Il tint sa première réunion le 14 juillet de la même année.
20. Créé en janvier 1965. Il a tenu sa première séance de travail le 5 février suivant.
21. Créé en janvier 1965.
22. Micheline De Sève, *op. cit.*, p. 159.
23. *Ibid.*, p. 163.
24. Comité du plan de la formation des maîtres (CPFM), *Procès-verbal de la première réunion*, 16 février 1965.
25. CPFM, *La certification des maîtres*, premier rapport au ministre de l'Éducation, juin 1965.
26. CPFM, *L'institution de formation des maîtres*, deuxième rapport au ministre de l'Éducation, octobre 1965.
27. *Ibid.*, p. 13.
28. Dont le plus connu et qui s'est le plus farouchement opposé à la création de cette nouvelle université est Pierre Angers.
29. CPFM, *Procès-verbal de la 10e réunion*, 17 juin 1965.
30. *Idem*, voir procès-verbaux des XXe, XXIIe et XXIVe réunions.
31. C'est vers cette idée d'une formation de base commune composée de matières fondamentales que semble s'orienter, sinon la réforme, du moins la réflexion entamée par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Voir à ce sujet le *Rapport du comité sur la formation fondamentale*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, août 1969, 176 p.
32. Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques (CIC), *Travaux du 16e congrès*, tenu au cours de l'été 1966, Québec, CIC, février 1967, p. 264.
33. Il s'agit, on l'aura compris, d'Arthur Tremblay et de Raymond Laliberté.
34. «Le plus contestataire de nous (membres de la commission Parent), écrit aujourd'hui Guy Rocher, était Arthur Tremblay.» Guy Rocher, *Entre les rêves et l'histoire*, Montréal, VLB, 1999, p. 142.
35. Voir à ce sujet, à titre d'exemple, les travaux de Gilles Bourque et Anne Legaré, *Le Québec, la question nationale*, Paris, Maspéro, 1979, et ceux de Jean-Marc Piotte, *Un parti pris politique: essai*, Montréal, VLB, 1979.
36. Déjà dans le mémoire qu'il a présenté pour l'obtention d'une maîtrise en sciences sociales, l'auteur pose certains des principaux éléments de son projet réformiste. Voir Arthur Tremblay, «Orientation professionnelle», *Cahiers de l'École des sciences sociales, politiques et économiques de Laval*, vol. 2, n° 9, 1942, p. 5-48. Par ailleurs, Arthur Tremblay a recommandé, dans le cadre de l'étude qu'il a préparée à la demande de la Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels (1953-1956), la mise sur pied d'un ministère de l'Instruction publique. La commission n'a pas retenu la recommandation. Voir Arthur Tremblay, *Le ministère de l'Éducation et le conseil supérieur: antécédents et création, 1867-1964*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999, p. 59-62.
37. Selon Raymond Laliberté, Léopold Garant était un proche de Joseph-L. Page, secrétaire du département de l'Instruction publique (DIP), et d'Yves Prévost, secrétaire de la

province au gouvernement Duplessis. Ils étaient membres tous les trois de l'Ordre Jacques-Cartier. Entrevue avec Raymond Laliberté, président de la CIC-CEQ de 1965 à 1970, effectuée le 6 avril 1990. Toujours selon Raymond Laliberté, «Un tas d'autres dirigeants du DIP et quelques autres ministres duplessistes étaient aussi de l'Ordre de Jacques-Cartier». Voir Raymond Laliberté, *Une société secrète: l'Ordre de Jacques Cartier*, Montréal, HMH, 1963[e].

38. *Ibid.*

39. Alliée de l'Union nationale, on l'aura deviné. Par ailleurs, un des candidats défaits contre l'équipe de Léopold Garant en 1961, acteur de premier plan dans la formation de l'opposition syndicale à ce dernier au sein de la CIC, sera Albert Gervais qui deviendra député de l'Union nationale en 1962.

40. Retour au pouvoir de l'Union nationale. C'est donc la vieille garde politique qui reprend la direction de l'État. Cela facilitera la liquidation, déjà commencée d'ailleurs, de la nouvelle élite syndicale et de son option.

41. CIC, *op. cit.*, février 1967, p. 20.

42. *Ibid.*, voir les recommandations de la commission n° 9, p. 239 et le vœu n° 2 du congrès, p. 263-264.

43. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), *Le financement des dépenses inadmissibles résultant des nouvelles conventions collectives*, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, directive adressée aux commissions scolaires le 14 octobre 1970.

44. Gouvernement du Québec, *Bill 25, Les assurant le droit de l'enfant à l'éducation et instituant un nouveau régime de convention collective dans le secteur scolaire*, adoptée le 16 février 1967.

45. Barras, Delorme, Roy, Brouillette, Lavallée. Charbonneau n'était pas encore à la CEQ. Julien Painchaud, étudiant en sciences sociales à l'époque, qui a été employé environ un an et demi à la CEQ, a beaucoup influencé cette tendance marxisante, débutant au sein du CAS. Entrevue avec Raymond Laliberté, président de la CIC-CEQ de 1965 à 1970, effectuée le 6 avril 1990.

46. Notamment Paul Bélanger, alors professeur au Département de sociologie de l'Université Laval, et André Kuzminski.

47. Éléments qu'il a proposés dans un document, resté presque méconnu, voir Corporation des enseignants du Québec (CEQ), *Premier plan. Livre blanc sur l'action politique*, Québec, CEQ, 1971. D'autres publications de la CEQ viendront expliciter l'approche socio-politique proposée. Voir Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), *L'école au service de la classe dominante*, Québec, CEQ, 1972; Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), *École et luttes de classes au Québec*, Québec, CEQ, 1974; Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), *Manuel du 1er mai*, Québec, CEQ, 1975.

48. Entrevue avec Raymond Laliberté, président de la CIC-CEQ de 1965 à 1970, effectuée le 6 avril 1990.

49. Confédération des syndicats nationaux (CSN), *Ne comptons que sur nos propres moyens* (document d'orientation), Montréal, CSN, 1971, 90 p.; Fédération des travailleurs du Québec (FTQ), *L'État rouage de notre exploitation*, Montréal, FTQ, 1971. Bernard Solasse, «Les idéologies de la Fédération des travailleurs du Québec et de la Confédération des syndicats nationaux, 1960-1978», dans Fernand Dumont *et al.*, *Idéologies au Canada français, 1940-1976, les mouvements sociaux et les syndicats* (tome 2), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981, p. 219-294.

50. Voir l'hypothèse qu'avance à ce sujet Claude Lessard, «Statut des enseignants: quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution», dans Fernand Dumont (sous la direction de), *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?*, Québec, I.Q.R.C., 1990, p. 339.

51. Entrevue avec Raymond Laliberté, président de la CIC-CEQ de 1965 à 1970, effectuée le 6 avril 1990.

52. Pour avoir une idée des enjeux, des débats et des controverses que suscita cette publication, lire la brève analyse que consacre à cette période Raymond Laliberté, «L'éducation et le système politique», dans Renée Cloutier *et al.*, *Analyse sociale de l'Éducation*, Montréal, Boréal Express, 1983b, p. 251-259.

53. *Ibid.*, p. 251-275; Jacques Rouillard, *Histoire du syndicalisme au Québec, des origines à nos jours*, Montréal, Boréal, 1989, p. 356-370.

54. La recommandation de créer une université à charte limitée et des centres universitaires a été formulée par la commission Parent (1964, tome 2, recommandations nos 119 à 127). Mais ce sont le président de la CIC et les représentants syndicaux, avec l'appui des représentants du ministère de l'Éducation, qui ont repris, soutenu et rendu opératoire cette recommandation dans le cadre des travaux du comité du plan de la formation des maîtres.

55. Entrevue avec Arthur Tremblay, membre adjoint de la commission Parent et sous-ministre de l'Éducation de 1964 à 1969, effectuée le 12 mars 1990.

56. Jean-Paul Desbiens, «Syndicalisme et qualité de l'enseignement», *L'école compétitive*, n° 44, juin 1978, p. 7-11.

Bibliographie

BOURQUE, Gilles et Anne LEGARÉ
Le Québec, la question nationale, Paris, Maspéro, 1979.

CLOUTIER, François (ministre de l'Éducation)
«Déclaration devant l'Assemblée nationale du Québec», *Journal des débats*, troisième session, 30e législature, vol. 16, nº 12, p. 305-379, Québec, les 15, 16 et 17 avril 1975.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (CEQ) et CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (CSN)
Histoire du mouvement ouvrier au Québec, 150 ans de luttes, CEQ et CSN, 1984, 328 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (CEQ)
L'école au service de la classe dominante, Québec, CEQ, 1972.

École et luttes de classes au Québec, Québec, CEQ, 1974.

Manuel du 1er mai, Québec, CEQ, 1975.

COMITÉ DU PLAN DE LA FORMATION DES MAÎTRES (CPFM)
Procès-verbaux des réunions, 1965-1966.

La certification des maîtres, premier rapport au ministre de l'Éducation, juin 1965.

L'institution de formation des maîtres, deuxième rapport au ministre de l'Éducation, octobre 1965.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT (commission Parent)
Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome III, vol. 2, 1966, 290 p.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome II, vol. 1, 1964, 404 p.

CONFÉDÉRATION DES SYNDICATS NATIONAUX (CSN)
Ne comptons que sur nos propres moyens (document d'orientation), Montréal, CSN, 1971, 90 p.

CORPORATION DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (CEQ)
Premier plan. Livre blanc sur l'action politique, Québec, CEQ, 1971.

CORPORATION GÉNÉRALE DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES CATHOLIQUES (CIC)
Travaux du 16e congrès, tenu au cours de l'été 1966, Québec, CIC, février 1967.

DESBIENS, Jean-Paul
«Syndicalisme et qualité de l'enseignement», *L'école coopérative*, nº 44, juin 1978, p. 7-11.

DE SÈVE, Micheline
Les comités de planification du ministère de l'Éducation, thèse de maîtrise, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec, 1969.

DUMONT, Fernand
«Les années 30: la première révolution tranquille», dans Fernand DUMONT, Jean HAMELIN et Jean-Paul MONTMIGNY, *Idéologies au Canada français, 1930-1939*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1978, p. 1-20.

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ LAVAL
Rapport du comité sur la formation fondamentale, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, août 1989, 176 p.

FÉDÉRATION DES TRAVAILLEURS DU QUÉBEC (FTQ)
L'État rouage de notre exploitation, Montréal, FTQ, 1971.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
Bill 25, Loi assurant le droit de l'enfant à l'éducation et instituant un nouveau régime de convention collective dans le secteur scolaire, adoptée le 16 février 1967.

HAMELIN, Jean et Nicole GAGNON
Histoire du catholicisme québécois, le XXe siècle, 1898-1940, tome 1, Montréal, Boréal Express, 1984, 357 p.

LABARRÈRE-PAULÉ, André
Les instituteurs laïques au Canada français, 1836-1900, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1965, 471 p.

LALIBERTÉ, Raymond
Entrevue accordée à l'auteur le 6 avril 1990.

Une société secrète: l'Ordre de Jacques-Cartier, Montréal, HMH, 1983a, 395 p.

«L'éducation et le système politique», dans Renée CLOUTIER *et al.*, *Analyse sociale de l'Éducation*, Montréal, Boréal Express, 1983b, p. 251-275.

«Syndicalisme et qualité de l'enseignement», *L'école coopérative*, nº 44, juin 1978, p. 18-24.

La Semaine, 27 août 1864.

LESSARD, Claude
«Statut des enseignants: quelques éléments d'analyse et facteurs d'évolution», dans Fernand DUMONT (sous la direction de), *L'éducation, 25 ans plus tard! et après!*, Québec, I.Q.R.C., 1990, p. 321-352.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ)
Le financement des dépenses inadmissibles résultant des nouvelles conventions collectives, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, directive adressée aux commissions scolaires le 14 octobre 1970.

MELLOUKI, M'hammed
Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres 1930-1964, Québec, I.Q.R.C., 1989, 392 p.

MELLOUKI, M'hammed, Monique L'HOSTIE et Patricia-Anne CÔTÉ
«Le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec, 1930-1990», texte soumis pour publication, 1991, 34 pages dactylographiées.

PIOTTE, Jean-Marc
Un parti pris politique: essai, Montréal, VLB, 1979.

ROCHER, Guy
Entre les rêves et l'histoire, Montréal, VLB, 1989.

ROUILLARD, Jacques
Histoire du syndicalisme au Québec, des origines à nos jours, Montréal, Boréal, 1989, 535 p.

SOLASSE, Bernard
«Les idéologies de la Fédération des travailleurs du Québec et de la Confédération des syndicats nationaux, 1960-1978», dans Fernand DUMONT, Jean HAMELIN et Jean-Paul MONTMIGNY, *Idéologies au Canada français, 1940-1976, les mouvements sociaux et les syndicats* (tome 2), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981, p. 219-294.

TREMBLAY, Arthur
Entrevue accordée à l'auteur le 12 mars 1990.
Le ministère de l'Éducation et le conseil supérieur, antécédents et création, 1867-1964, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, 426 p.
«Orientation professionnelle», *Cahiers de l'École des sciences sociales, politiques et économiques de Laval*, vol. 2, nº 9, 1942, p. 5-48.

CHAPITRE 2

Pratiques de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité[1]

Claude LESSARD, Maurice TARDIF, Louise LAHAYE

PROBLÉMATIQUE

L'analyse qui suit porte sur les représentations des enseignantes et enseignants des ordres primaire et secondaire au sujet des rapports sociaux au sein de l'école, et plus précisément sur leurs représentations de la direction, de la fonction supervision, des rapports entre enseignants et du travail d'équipe à l'école. Basé sur un corpus d'une centaine de récits de carrière réalisés entre 1987 et 1990, ce travail d'analyse de contenu est préliminaire; il a pour objectif d'ouvrir et explorer des pistes intéressantes, soulever des questions pertinentes et stimuler les étapes subséquentes de la recherche en cours. Soucieuse de contribuer à la réflexion actuelle sur une nouvelle

1. La recherche dont il est question dans ces pages est subventionnée par le CRSH.

professionnalité dans l'enseignement, notre démarche procède de trois sources principales.

Le virage des années 1980

La première concerne le virage des années 1980, au niveau des idéologies éducatives centrées sur la notion de **qualité** de l'éducation, qui se traduit, dans le domaine des politiques éducatives et des pratiques de gestion, par une plus grande centralisation des programmes, par l'instauration de la supervision pédagogique assumée localement par les directions d'écoles et par le développement d'examens standards dans les commissions scolaires et au M.E.Q., dont les résultats sont dorénavant du domaine public et objets de comparaison inter-écoles et inter-commissions scolaires. L'énoncé de politique de la C.E.C.M. (1987) intitulé «Une école centrée sur l'apprentissage» est révélateur de ce virage: on y affirme que la qualité de l'éducation se mesure par la qualité des apprentissages réalisés par les élèves qui est directement reliée à la qualité de la performance des enseignants. La qualité devient synonyme de rendement scolaire mesuré par des examens et son outil de promotion est la supervision du travail effectué par les enseignants. On peut parler d'une certaine dérive des concepts: de l'apprentissage au rendement mesuré, du rendement mesuré à la performance des enseignants, de celle-ci à la supervision et au contrôle. Au départ, il était question d'une école centrée sur l'apprentissage, au terme du raisonnement, nous nous retrouvons avec l'évaluation de l'enseignement par l'administration. Bertrand et Valois (1982) nous diraient qu'il y a là un beau discours «organique» qui vient légitimer une pratique de gestion «mécaniste»!

À remarquer que les trois grandes dimensions de l'enseignement sont ici touchées: la planification de l'enseignement — par les «nouveaux» programmes —, l'enseignement proprement dit — par la supervision pédagogique — et l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage — par les examens standards. Nous croyons que ces développements renforcent le pouvoir des directions d'école et plus généralement de l'administration scolaire et valorisent **une structure de régulation du travail enseignant davantage verticale qu'horizontale**. Ces développements sont le produit d'un consensus et d'une alliance entre les administrateurs scolaires et les parents insatisfaits du rendement du système éducatif. Ils ont en outre des conséquences en ce qui a trait à l'étendue de la responsabilité professionnelle des enseignants dans l'apprentissage des élèves. En ce qui concerne ce virage, le Québec évolue comme l'ensemble du continent nord-américain. Cela ne nous semble pas une voie d'avenir en ce qui a trait à une professionnalisation du métier d'enseignant.

Les réflexions sur les réformes de la formation des maîtres

La deuxième source concerne les réflexions et la littérature, pour l'essentiel nord-américaines, sur une nécessaire réforme de la formation des maîtres (par exemple, le rapport Holmes aux États-Unis, le document de réflexion de Fullan et Connelly (1987) pour l'Ontario) qui proposent une nouvelle professionnalité dont on trouvera des racines en France dans la réflexion de Ferry (1983) sur un modèle de formation axée sur l'analyse de l'enseignement, dans celle d'Huberman en Suisse sur un modèle clinique de formation des enseignants (1989), aux États-Unis dans les travaux de Gage (1981) sur une approche «délibérative» de l'enseignement et plus globalement dans l'ensemble des travaux anglo-saxons sur le «reflective practitioner». Suivant cette littérature, enseigner est un acte complexe qui implique l'exercice du jugement et la prise de décision concernant les savoirs et les programmes, les stratégies d'enseignement et un ensemble de caractéristiques individuelles et collectives des élèves qu'il importe de constamment mettre à jour.

Au sein de cette littérature, **l'analogie avec la profession médicale**, en ce qui a trait au savoir et à son utilisation dans la pratique, est soit explicite, soit implicite: l'enseignant, tout comme le médecin, puise dans un savoir objectivé, voire en partie scientifique, mais cela ne peut structurer de manière rigide son action; il doit constamment exercer son jugement, gérer des situations toujours singulières, prendre des décisions à partir d'éléments incomplets et dans un contexte de relative urgence, bref gérer l'incertitude, l'indétermination, l'imprévisibilité relative inhérente à la situation pédagogique. C'est par les résultats de son intervention qu'il sait ce qui «fonctionne» ou «ne fonctionne pas» — d'où le pragmatisme légendaire des enseignants. Cette littérature soutient qu'on ne peut réduire l'enseignement à une technologie, qu'on ne peut le gérer suivant une approche «teacher-proof» et que, même si on s'y essayait, les enseignants, étant donnée la nature même du métier, seraient capables de résister efficacement à cette tentative de réduction. L'analogie médicale est aussi étendue à la formation initiale — l'accent est mis sur l'implantation d'un modèle de formation clinique, dans lequel la formation universitaire disciplinaire et en sciences de l'éducation serait suivie d'une formation prolongée en milieu scolaire et encadrée par des enseignants chevronnés et innovateurs auprès desquels on apprendrait à prendre graduellement en charge une classe ou des groupes d'élèves. Enfin, toujours suivant ce modèle, le statut de l'enseignant dans l'organisation scolaire devrait être comparable à celui du médecin dans l'hôpital: s'il n'a pas à gérer tous les services administratifs, il est clair cependant que toute décision directement et indirectement reliée à la pédagogie est de son ressort.

En fait, il s'agit d'une responsabilité collégiale des enseignants. Dans ce système, la **régulation du travail** enseignant et le maintien de la qualité et de la compétence se font **par ajustement mutuel**, qui est le mode de régulation typique des professionnels.

Dans cette ligne de pensée, pour renverser l'ordre scolaire existant qui réduit les enseignants au rôle de subalternes contrôlés, Fullan et Connelly proposent que la gestion des écoles soit restructurée un peu sur le mode des institutions d'enseignement postsecondaire; concrètement cela voudrait dire que les directions d'école, comme les directions de départements universitaires, seraient élues par les enseignants et pour des mandats limités, après lesquels elles retourneraient à l'enseignement. Les qualités requises seraient d'abord et avant tout de l'ordre du leadership académique et pédagogique. Au besoin, pour les tâches administratives, on verra à engager un adjoint formé et spécialisé à cet effet. Cette idée veut revaloriser l'enseignement en accordant moins d'importance et de prestige à l'administration, en rendant perméables les frontières entre les deux et en soutenant une forme de régulation du travail davantage horizontale et collégiale que verticale. Nous sommes très curieux de savoir comment réagissent les associations de directeurs d'école et d'administrateurs scolaires ontariens à cette proposition!

La littérature psycho-sociologique sur le métier d'enseignant

Enfin, la troisième source concerne la littérature psycho-sociologique sur le métier d'enseignant qui vient en quelque sorte tempérer les orientations proposées par ceux qui veulent réformer la formation des enseignants et professionnaliser l'enseignement suivant le modèle médical. Songeons par exemple à la célèbre étude de Lortie (1975) qui concluait que les enseignants américains se caractérisaient par trois orientations dominantes: **l'individualisme, le conservatisme et le -présentisme-** (valorisation du présent, de l'immédiat et du quotidien). Ces orientations ne supportent pas un modèle de pratique réfléchie, la rationalisation et le partage des savoirs pratiques, ni une régulation collégiale du travail. Suivant cette littérature, l'individualisme serait bien ancré chez les enseignants à cause de plusieurs facteurs: a) une sélection — y compris une autosélection — et une socialisation professionnelles qui renforceraient cette orientation; b) la structure scolaire qui serait bien davantage une juxtaposition de classes qu'un ensemble organique et interdépendant d'éléments concourant à une oeuvre commune; c) une conception de la responsabilité professionnelle axée sur la classe et des groupes d'élèves et non sur l'école; d) un mode d'insertion dans le métier laissant le jeune enseignant apprendre par lui-même et en solitaire les dures réalités de la pratique et renforçant ainsi chez lui le sentiment qu'il

ne doit sa compétence et sa réussite qu'à lui-même, non au système de formation dont il est issu, encore moins à une structure collégiale d'encadrement et de soutien en milieu scolaire. Suivant ce point de vue, l'individualisme s'enracinerait donc dans l'éthos professionnel enseignant dès les premières années de pratique et il ne se modifierait que très peu et seulement pour de courtes durées, par la suite. Soulignons qu'en entrevue, très fréquemment les enseignants ont reconnu dans l'individualisme une caractéristique du corps enseignant, qu'ils exprimaient souvent par les formules: «dans la classe, quand la porte est fermée, nous sommes rois et maîtres» ou «je fais ma petite affaire et je n'ai pas de problème».

Avec ces trois sources, nous avons affaire à des discours, des pratiques et des intérêts divergents: des administrateurs et des parents soucieux d'efficience, de rendement scolaire et enclins à renforcer une structure de contrôle verticale, des formateurs de maîtres, des spécialistes en sciences de l'éducation et des éducateurs de carrière voulant reprofessionnaliser l'enseignement et mettant de l'avant les concepts de réflexion sur la pratique, de collégialité et de modèle clinique de formation par les pairs, et des chercheurs un peu extérieurs au système éducatif et qui donnent à voir un fonctionnement réel des établissements scolaires et des personnels qui y travaillent qui n'est parfaitement conforme ni à l'une ni à l'autre de ces deux grandes orientations. Comment démêler cet écheveau et quelles sont les pistes de réflexion et d'action qui pourraient à la fois contrer et limiter les effets négatifs des éléments de déprofessionnalisation précédemment identifiés, et aussi permettre le développement d'un éthos professionnel plus collégial et moins individualiste chez les enseignants? Le travail en équipe, la prise en charge collective et responsable de l'enseignement par ceux qui l'exercent, sont-ils utopiques? Ces questions ont guidé l'analyse qui suit.

Nous avons voulu savoir comment les enseignants se situent par rapport à ces réalités plus ou moins contradictoires de la supervision pédagogique, du pouvoir et du rôle des directions d'école, du travail en équipe et de la collégialité entre enseignants. Comment vivent-ils et se représentent-ils ces dimensions du métier? Quelles sont leurs attentes à cet égard? Quelles sont les implications qui peuvent être dégagées en ce qui concerne une éventuelle et nouvelle professionnalité de l'enseignement? Voilà quelques questions auxquelles nous tentons de répondre dans les pages qui suivent.

LA RECHERCHE ET LA BASE DES DONNÉES

Ce qui suit s'appuie sur une recherche que nous sommes en train de mener sur l'évolution du corps enseignant québécois depuis les années 1960. Le matériau de base est essentiellement une centaine de récits de carrière d'enseignants du primaire et du secondaire, récits qui ont à la fois permis de recueillir des matériaux d'une socio-histoire de l'enseignement proche du vécu des enseignants, mais ont été aussi l'occasion pour les enseignants de nous faire part de leurs réflexions sur l'enseignement, sa nature, ses difficultés, ses joies, en somme ses grandeurs et ses misères, de même que sur la place réelle et souhaitée par les enseignants dans le système éducatif et dans la société. Les enseignants interviewés ont été sélectionnés de manière à permettre l'analyse d'un large éventail de situations variées: maternelle-primaire-secondaire, public-privé, général-professionnel au secondaire, à statut permanent-précaire, homme-femme, dans la plupart des disciplines du secondaire général, avec divers degrés d'expérience dans l'enseignement, titulaire de classe ou spécialiste (en art, en éducation physique et en anglais) au primaire, dans des champs bien établis ou relativement nouveaux (orthopédagogie et accueil), travaillant dans des milieux socio-économiques différents, etc. Si la plupart ont été rejoints dans la grande région de Montréal, certains ont par ailleurs été interviewés à Sherbrooke, à Québec et en Abitibi. Le principe de la saturation de l'information a guidé la constitution du corpus d'entrevues.

Les entrevues ont été transcrites et mises sur ordinateur. Elles ont été soumises à trois types d'analyse, dont l'analyse de contenu. Pour cela, le contenu des entrevues a été codé en fonction de cinq grands thèmes: a) l'évolution de l'enseignement, du système éducatif et de la société, b) les rapports sociaux dans l'école et dans le système éducatif, c) les savoirs enseignants; d) les identités professionnelles et e) le travail enseignant. Chacun de ces thèmes a par ailleurs été décomposé en un grand nombre de sous-thèmes; en tout, nous avons au-delà d'une centaine de catégories d'analyse. Le corpus codifié et imprimé dépasse les 2 000 pages de textes à simple interligne!

Nous présentons dans les pages qui suivent le résultat d'analyses préliminaires des représentations des enseignants sur le thème des rapports sociaux dans l'école, et notamment des sous-thèmes suivants: les rapports avec la direction de l'école en cours de carrière, la supervision pédagogique et son évolution depuis le début de la carrière, le travail en équipe et la représentation de l'école. (Sont exclus les rapports des enseignants avec les conseillers pédagogiques.) L'analyse est différenciée en fonction de l'ordre

d'enseignement. Pour l'ordre primaire, sont successivement abordés les aspects suivants: a) le rôle de la direction en général et son évolution en cours de carrière, b) le rôle actuel de la direction dans la supervision pédagogique et l'enjeu de la responsabilité des enseignants dans l'apprentissage des élèves, c) la participation des enseignantes à des mécanismes formels de prise de décision, d) le travail d'équipe et e) l'école en tant que système d'action. Pour l'ordre secondaire, l'analyse fait ressortir les similitudes et les différences d'avec l'ordre primaire, et identifie les principales sources de variation, notamment la variable public-privé et le secteur d'enseignement général ou professionnel. En conclusion, quelques implications en regard d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement sont dégagées.

ANALYSE PRÉLIMINAIRE DES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS

Nos analyses préliminaires concernant le rapport que les enseignants établissent avec le directeur d'école, les adjoints, leurs collègues et plus globalement, avec le système concret d'action dans lequel ils s'insèrent et qu'ils contribuent à structurer, révèlent des attentes pertinentes pour une nouvelle professionnalité, en même temps qu'elles font voir un fonctionnement des écoles qu'on connaît malheureusement trop peu.

Commençons par la vision du fonctionnement. Il y a des **différences significatives entre le primaire et le secondaire**, qui tiennent fort probablement au fait que les écoles primaires sont en général plus petites que les écoles secondaires, qu'on y trouve surtout des femmes et que l'école secondaire, surtout si elle est polyvalente, est par son organisation académique plus complexe et différenciée. Il est possible aussi qu'au secondaire le syndicat se soit davantage constitué comme contre-pouvoir qu'au primaire. On peut aussi souligner qu'il y a des différences dans la représentation du fonctionnement de l'école au secondaire, selon qu'on enseigne au secondaire public ou au secondaire privé et selon qu'on oeuvre au secteur général ou au secteur professionnel.

Dans leurs **représentations de l'évolution** des pratiques d'enseignement et des conditions d'exercice depuis leur entrée dans la profession, plusieurs enseignantes nous ont entretenus des anciennes directions d'écoles, fortes et autoritaires, assumant un grand rôle dans l'école, imposant même un ordre qui pour l'essentiel tenait à leur personne. Elles ont brossé l'évolution, la disparition de ce modèle de régulation au profit d'une plus grande

autonomie des enseignants, puis un retour du pendule avec la mise en place des «nouveaux» programmes, des examens ministériels et de la supervision pédagogique. La nouvelle régulation serait plus impersonnelle, bureaucratique, moins fonction d'une personne en autorité et de sa personnalité. Il y a là indéniablement quelque chose de fondé mais qui n'épuise cependant pas toute la réalité.

Au primaire

L'importance de la direction d'école

En effet, la plupart des enseignantes du primaire interrogées reconnaissent, en théorie comme en pratique, dans l'ordre de l'idéal comme dans celui des faits, l'importance du directeur d'école. C'est quelqu'un qui a un rôle déterminant par rapport au climat et à l'ambiance de l'école, notamment en ce qui concerne les relations entre les enseignants, «les clans», les «bisbilles». C'est quelqu'un d'important aussi dans le sens où, en cours de carrière, il leur est arrivé au moins une fois d'avoir à composer avec un directeur avec lequel elles ne pouvaient s'entendre. Certains directeurs avec lesquels on a eu du mal à vivre sont perçus comme «dictateurs», «rigides», «autoritaires», «arbitraires», trop soucieux de l'image de l'école auprès des parents et de la commission scolaire, ou encore «qui surveillent les heures et appliquent le 27 heures à la lettre», etc. C'est quelqu'un d'important aussi parce qu'on accorde beaucoup d'importance à des relations de travail personnalisées: l'école primaire idéale, c'est **une «famille»**, un collectif d'amies qui s'entendent bien, fraternisent et partagent un même esprit — pas de conflit, pas de clans, pas de guerre d'ancienneté — et non pas une bureaucratie formelle et froide.

Un directeur d'école, c'est aussi quelqu'un de **différent**: comme enseignantes, on n'est pas dans ses souliers, il a d'autres problèmes, il n'a pas la même vision des choses — sa vision serait plus globale —, il est parfois absent, en réunion ailleurs; il a, lui aussi, des supérieurs hiérarchiques et peut se retrouver entre deux chaises, entre la lointaine et bureaucratique commission scolaire et les enseignants. On a donc conscience d'une différence de rôle, d'une certaine distance et d'une possibilité de tension et de conflit à cause de cette absence d'identité et de l'existence de deux territoires, qui s'interpénètrent certes, mais dont on tient à maintenir la distinction.

Dans l'idéal, les enseignantes veulent que les directions d'école les respectent, reconnaissent et apprécient positivement leur travail — plusieurs se plaignent du fait qu'au cours de leur carrière, aucune direction ne leur a jamais dit qu'elle était satisfaite de leur travail — et soient véritablement

intéressées par la pédagogie, par opposition à l'administration. Être respecté par la direction, cela veut dire que celle-ci reconnaît que les enseignantes ont une «conscience professionnelle» et qu'elle leur «fait confiance»; cela suppose aussi qu'elle les consulte, qu'elle discute avec elles et qu'elle ne leur impose pas des décisions de manière unilatérale. Enfin, cela veut dire que la direction appuie les initiatives des enseignantes, qu'elle leur «laisse de la place».

Un directeur d'école, c'est aussi **quelqu'un avec lequel on a intérêt à s'entendre** ou avec lequel on a intérêt à apprendre à discuter et transiger, parce qu'on peut obtenir de lui certaines «faveurs»: du matériel pédagogique, un bon local, un peu d'argent pour une sortie, de la flexibilité pour la présence à l'école et les absences, l'autorisation d'assister à une conférence ou à une activité de perfectionnement, et plus fondamentalement, la reconnaissance de la spécificité du secteur où on travaille — par exemple, la maternelle, l'accueil, ou les arts que plusieurs perçoivent comme négligés par les directions d'école. Sans compter des dimensions importantes de la tâche, comme le degré auquel on enseigne et le groupe d'élèves dont on a la responsabilité, ou encore le respect des ratios au secteur de l'accueil et de l'adaptation scolaire. Ces éléments qui peuvent faire l'objet d'une négociation avec la direction, s'ils n'ont pas tous la même importance, ne sont cependant pas insignifiants pour les enseignantes et peuvent, dans certains cas, constituer de véritables **enjeux professionnels**.

Des enseignantes ont déclaré en entrevue «avoir obtenu chaque fois ce que je voulais», laissant voir que cela constituait une dimension importante de leurs rapports avec la direction. D'autres ont dit ne pas comprendre pourquoi certaines obtenaient ce qu'elles demandaient, et d'autres pas. Bref, il y aurait un certain arbitraire, une zone de discrétion, un espace de jeu qui n'est pas bureaucratiquement réglé. Les enseignantes sont amenées à développer des stratégies qui impliquent en général une forte personnalisation de leurs rapports avec la direction.

Enfin, il importe de souligner que si on a un **statut précaire**, un directeur d'école, c'est quelqu'un dont on dépend. À tel point qu'une enseignante a l'impression d'être la «chose» de son directeur, tant elle avait le sentiment qu'elle ne pouvait se permettre de lui déplaire, de s'opposer à lui ou de simplement prendre ses distances.

En d'autres termes, **si l'école primaire idéalisée est une famille** — importance des relations humaines, climat d'entraide et de soutien, minimisation des conflits —, **il y a un chef de famille qui a le pouvoir**, parce qu'il contrôle certaines ressources pour lesquelles il peut y avoir compétition entre enseignantes, qu'on a besoin de son bouclier protecteur dans certaines situations — problèmes de discipline ou de parents —, qu'il règle les rapports

avec l'environnement, qu'il planifie les tâches et qu'il a un rôle à jouer dans l'enseignement par la supervision du travail des enseignantes.

Ce qui frappe lorsqu'on écoute les enseignantes du primaire parler de leurs directions d'école, c'est leur **ambivalence face à son pouvoir**. Elles veulent que la direction les aide dans l'accomplissement de leur tâche — en s'intéressant à la pédagogie, en s'engageant dans l'implantation des nouveaux programmes, en facilitant le travail des conseillers pédagogiques (ces «intrus» dans le territoire des directions), en réglant les problèmes de discipline dont elles ne viennent pas à bout, en les protégeant lorsque nécessaire face à des parents du comité d'école trop «entreprenants» et contrôlants. Elles ont besoin de la direction comme allié et support. Elles craignent néanmoins que la direction ne leur fasse pas confiance, qu'elle ne les traite pas en «professionnelles», les contrôle au lieu de les aider, les juge — «tu ne sais pas tenir tes élèves» — au lieu de les soutenir. Cette ambivalence s'exprime dans leur propos sur la supervision pédagogique, dont elles ne contestent pas de manière absolue la légitimité, mais dont elles s'inquiètent des conséquences en ce qui concerne leur autonomie professionnelle: préparation des cours, évaluation des élèves et évaluation de leur compétence. Dans ce domaine, un bon directeur d'école est un équilibriste! La confiance mutuelle est ici la variable clé et le fruit de relations personnelles fortes. Entre le «coaching» formatif et l'évaluation-contrôle, la frontière est mince! Tout semble dépendre des personnes en cause.

Des enseignantes, pour éviter de se sentir prises dans des rapports de dépendance ou pour contrer le pouvoir d'une direction d'école, ont développé des **stratégies d'autonomie ou de distanciation**. On peut identifier trois stratégies: 1) le retrait dans sa classe où l'on se sent reine et maîtresse, le «zoning» des sphères d'influence et de pouvoir — en très gros, la classe à l'enseignante, l'école au directeur: «quand la porte est fermée...»; la pédagogie aux enseignantes, l'administration au directeur —, 2) une demande de mutation dans une autre école et 3) des comportements ritualistes (le minutage). Le recours au délégué syndical n'interviendrait que dans les situations couvertes par la convention collective. Ces stratégies sont individualistes. On verra plus loin qu'au secondaire, des stratégies plus collectives s'y ajouteront.

Certaines stratégies, plus rares que les trois précédentes, ont été néanmoins mentionnées: par exemple, susciter le support des parents pour une activité, comme une pièce de théâtre, que la direction ne soutient pas suffisamment (ressources matérielles, temps, etc.); en appeler au directeur des services éducatifs pour faire débloquer le budget d'achat de matériel didactique pour le secteur de l'accueil, apparemment mal servi par une direction d'école peu sensibilisée aux besoins (cette stratégie serait efficace,

mais dangereuse); utiliser les mécanismes de concertation (comité d'orientation, comité d'école, réunion par degré).

Le rôle actuel de la direction d'école dans le rendement scolaire des élèves

L'importance de la direction d'école apparaît aussi dans la supervision pédagogique où il y a l'enjeu de la responsabilité professionnelle des enseignants dans l'apprentissage des élèves. Nous n'avons pas eu entrevue directement abordé la thématique de la qualité de l'éducation. Cependant, nous avons discuté abondamment avec les enseignants des critères utilisés pour juger si leur travail était bon, pour se considérer comme compétents et performants. Un de ces critères est l'apprentissage des élèves, leur progrès en cours d'année, leur motivation et leur intérêt pour la matière, voire leur succès aux examens. Ce n'est pas le seul critère et les enseignants le conçoivent comme plus large que le simple rendement mesuré, mais l'apprentissage des élèves leur semble un critère incontournable de succès dans le métier. On mentionne aussi d'autres critères: la qualité de la relation pédagogique, la satisfaction des parents et parfois le feedback positif d'un collègue, d'une stagiaire, ou ce qui semble très rare, de la direction. Tout cela compte aussi dans le sentiment de compétence d'un enseignant.

Ce qui n'est pas évident et qui engendre chez certains des réactions défensives, c'est l'étendue de leur responsabilité professionnelle dans le rendement scolaire des élèves, dans la réussite et surtout dans l'échec des élèves. Nous croyons que les réactions négatives de plus d'un enseignant à l'implantation de la supervision pédagogique tient à un certain flou dans la définition de la responsabilité professionnelle. Où commence-t-elle et où finit-elle? Par rapport à celle des élèves et de leurs parents? Par rapport à celle des autorités scolaires qui structurent et gèrent les conditions d'exercice du métier? Par rapport à celle de l'État qui ultimement décide des ressources et des orientations prioritaires? Aussi, quelle est la part de la responsabilité individuelle d'un enseignant et celle d'une équipe-école, s'il est vrai qu'il y a des cultures d'établissement plus éducatives que d'autres?

L'enjeu principal de l'évaluation de l'enseignement et de la supervision pédagogique, au-delà des considérations de contrôle et d'autonomie professionnelle, nous semble être une clarification de la responsabilité professionnelle des enseignants dans l'apprentissage des élèves. Et c'est un enjeu central pour les enseignants, car il est au coeur de leur satisfaction au travail et de leur image de soi comme professionnels. Ils ne peuvent pas éviter ou contourner cette question; ils ne peuvent pas ne pas fixer des limites et des

balises à leur responsabilité professionnelle, sinon ils se vouent inévitablement à l'échec. Dans un contexte social qui demande des rendements scolaires toujours plus élevés et au moment où les médias publient régulièrement des résultats d'examens assez désolants, cette question devient critique. Nos analyses ne sont pas suffisamment avancées pour en dire plus à ce moment-ci sur les réponses données par les enseignants à cette question. Il est certain cependant que leur réponse ne réduit pas toute la question à la montée d'une moyenne des résultats d'examens ou à l'amélioration du rang de leur école ou de leur commission scolaire par rapport à l'ensemble du système éducatif.

La participation des enseignantes à des mécanismes formels de prise de décision

Le conseil d'école et le conseil d'orientation est aussi un enjeu pertinent. Sauf exception, les enseignantes ont souvent tendance à percevoir leur participation à ces mécanismes comme un supplément de travail, une obligation qui leur est faite, plus qu'une exigence qu'elles-mêmes posent. On pourrait dire que cela leur apparaît comme une sorte d'appendice ou un élément périphérique de leur travail. Elles en tirent en général du profit, c'est une expérience positive, quoique parfois lourde à porter en termes de temps ou d'efficacité réelle au niveau de la prise de décision, mais on a le sentiment que plusieurs pourraient tout aussi bien fonctionner sans ces structures.

Le conseil d'orientation a peu de longévité, de sorte que nous avons recueilli peu de représentations de son fonctionnement et peu d'attentes à son endroit. Il est indéniable cependant que les enseignantes veulent être consultées sur les questions qui concernent directement l'enseignement et la classe, ou qui ont des conséquences par rapport à ce qui s'y passe ou devrait s'y vivre. Conley et Bacharah (1990) suggèrent de considérer qu'il y a, dans une école, trois types de décisions à prendre: des décisions relatives à l'enseignement dans la classe (quoi enseigner, comment, avec quel matériel?), des décisions organisationnelles stratégiques qui concernent l'ensemble de l'établissement (engagement du personnel, budget) et des décisions qui touchent à la fois l'école et la classe (classement des élèves, assignation des enseignantes à un degré ou une classe, évaluation des élèves, règlements disciplinaires, etc.). Cette typologie américaine vaut-elle en contexte québécois? Elle a au moins le grand mérite d'identifier une zone entre la classe et l'administration de l'école, un espace de jeu où enseignantes et direction développent inévitablement des stratégies de contrôle et d'autonomie et où un processus de négociation se développe. Ce qui frappe à cet égard, au niveau

primaire, c'est que les stratégies individuelles et les relations personnelles et informelles prédominent.

Le travail d'équipe

Il en est de même du travail en équipe. Il s'en fait et il est en général apprécié. Parfois, il est organisé par niveau ou par cycle — donc sur une base formelle —, mais souvent il est le fait d'enseignantes qui se découvrent des **affinités** personnelles, qui s'entendent bien et trouvent profit et plaisir à partager leur planification de l'enseignement et leurs ressources pédagogiques. Là aussi il y a une dominante de relations personnalisées.

Le travail en équipe peut porter sur l'implantation des nouveaux programmes, sur les objectifs d'enseignement, sur l'évaluation des élèves, sur le matériel didactique — «des échanges de stencils» — ou sur des activités à la grandeur de l'école, comme une exposition du travail des élèves, une fête ethnique, le règlement disciplinaire, par exemple «la gomme en classe, le port des jeans à l'école». Il procède presque autant, sinon davantage, par rencontres spontanées et par découverte plus ou moins aléatoire d'intérêts mutuels que par processus systématique et obligatoire de mise en relation des enseignantes les unes avec les autres.

Il comporte des problèmes et des coûts qui engendrent des résistances: des enseignantes ont mentionné avoir été «échaudées», avoir «brûlé des énergies» dans trop de réunions «frustrantes» et sans orientation claire; à trop essayer, on gaspille des énergies qui pourraient être mieux utilisées ailleurs. D'autres ont parlé de la crainte de partager, des rivalités et jalousies entre personnes, de la crainte d'être critiquées, des cachettes de matériel et de procédés. Par ailleurs, des enseignantes y voient de grands bénéfices: c'est une stimulation, un ressourcement, un partage des connaissances et des façons de faire, une occasion de se parler entre adultes. Pour d'autres, c'est une occasion de confirmer la justesse de leurs décisions pédagogiques, la possibilité de situer leur action dans le cadre plus large d'une orientation collective, tout en maintenant leur façon de faire. En fait, dans le travail en équipe, dans l'échange et le partage d'information, il y a tout un ajustement mutuel qui se fait et qui est typique de la régulation entre professionnels. Ce qui frappe au niveau de l'école primaire, c'est que cette **régulation par ajustement mutuel** se fait pour une part significative selon les affinités interpersonnelles.

Car, et ce point nous semble essentiel, le travail en équipe, pour les enseignantes, ne doit pas faire disparaître leur style particulier d'enseigner. Collaborer, oui, mais pas uniformiser; se concerter, certes, mais pas se

contraindre à fonctionner dans des approches ou à adopter des façons de faire auxquelles on ne croit pas ou dans lesquelles on ne se sent pas confortable; se doter d'un cadre d'orientation commun, avec des objectifs partagés, oui, mais pas rogner l'autonomie professionnelle en classe et risquer de remettre en cause le sentiment de compétence chèrement acquis au cours des premières années de pratique. Le travail en équipe apparaît donc comme nécessaire dans ses aspects minimaux; au-delà de ce minimum, c'est un idéal qui ne doit pas être obligatoire pour toutes. Sa poursuite dépend alors de la personnalité de chacune, de son intérêt pour l'innovation pédagogique et de sa volonté de partager son enseignement. Comme le dit une enseignante: «dans le même sens, mais pas de la même façon». Il y a donc une collégialité dans l'enseignement, mais dans le respect des styles d'enseignement et des personnalités, bref une collégialité qui n'est pas uniformisante ni contraignante et qui fonctionne par ajustement mutuel et acceptation d'une orientation et d'objectifs communs. En ce sens, le discours des enseignantes du primaire correspond tout à fait à une certaine rhétorique professionnelle.

Car, d'une certaine manière, ce qui est obligatoire pour l'enseignante, c'est que ça fonctionne dans sa classe et qu'elle y trouve du plaisir avec ses élèves. Si elle peut y arriver en «s'organisant toute seule», alors le travail en équipe apparaît «théorique», ou un surplus non essentiel.

Comment expliquer ces résultats? Par le fait, comme le disent elles-mêmes les enseignantes, que le corps enseignant est composé d'individualistes? Par une définition de la tâche qui réserve trop peu de temps pour de la concertation soutenue et réelle? Par une structure organisationnelle qui, comme le soulignait il y a déjà un certain temps Daniel Lortie (1975), est essentiellement la juxtaposition de classes et non un ensemble organique et interdépendant d'éléments concourant à une oeuvre commune? Par la conviction profonde que chaque enseignant est d'abord responsable de son groupe-classe, que personne ne fera son travail à sa place et que, si tout le monde faisait le sien comme il faut, tout marcherait sur des roulettes? Dans cette dernière hypothèse, cette conviction est d'autant plus ancrée qu'elle s'est installée très tôt dans la carrière, dès le passage de l'institution de formation à l'univers scolaire, et que la formation reçue ne comportait aucune activité permettant le développement des habiletés nécessaires au travail en équipe, à la concertation et à la négociation. Ou encore, est-ce dû au sentiment que ce qui sollicite les enseignantes en dehors de leur classe est parfois loin de leur domaine de responsabilité proprement pédagogique et touche davantage les relations publiques, l'image de l'école ou un projet éducatif flottant quelque part au-dessus et en dehors des activités d'enseignement et d'apprentissage? Ou enfin, peut-on faire l'hypothèse que, dans leurs propos, les enseignantes se conforment à l'idéologie professionnelle dominante, qui valo-

rise beaucoup l'autonomie et une régulation par ajustement mutuel? Ces hypothèses sont probablement toutes partiellement fondées. En tout cas, elles nous forcent à nous interroger sur le travail en équipe, sur ses limites et ses mérites.

La représentation de l'école en tant que système d'action

Les attentes des enseignantes face à leur participation aux structures formelles de consultation et de décision et face au travail en équipe nous aident à cerner leur point de vue sur la responsabilité individuelle et collective, sur la collégialité et sur ce qui leur semble essentiel dans ce domaine.

En effet, à ce moment-ci de l'analyse des données d'entrevues, nous constatons avec étonnement combien la représentation de l'école primaire, en tant que système concret d'action, qui se dégage des propos des enseignantes s'éloigne du modèle bureaucratique classique; ce ne semble pas un univers de règles impersonnelles et abstraites, appliquées de manière anonyme et sans discrétion par un supérieur hiérarchique sans marge de manoeuvre et prisonnier d'un système administratif. Bien sûr, il y a des règles, notamment celles inscrites dans la convention collective, il y a des contraintes, notamment celles des programmes et du régime pédagogique, mais il y a aussi un espace de jeu qu'on connaît mal de l'extérieur, mais néanmoins important pour les enseignantes. Il structure pour une bonne part leurs rapports avec la direction. Cet espace de jeu, les enseignantes le construisent dans leur rapport avec la direction et aussi dans leur rapport avec les collègues.

Bon nombre d'analyses de l'évolution de l'éducation depuis 25 ans ont beaucoup insisté sur la bureaucratisation de l'école, la croissance de l'appareil administratif, la centralisation pédagogique au ministère, la rigidité du fonctionnement à cause des conventions collectives, etc. Sans nier ces réalités, nos données révèlent l'existence d'un univers où les choses ne sont pas complètement réglées et déterminées, du moins pas totalement de l'extérieur, par le ministère, la commission scolaire ou le décret. Il y aurait des mécanismes de régulation, mais pour une part importante internes à chaque école et construits par les acteurs en présence.

Au secondaire

Continuité et rupture

En passant du primaire au secondaire, on constate à la fois une continuité et une rupture dans la représentation de la direction et par implication du système concret d'action qu'est l'école secondaire. On retrouve en effet dans les propos des enseignants du secondaire la même conscience d'une différence de rôle des directions et de certaines contraintes qu'elles ont à gérer étant donnée leur position intermédiaire dans la hiérarchie scolaire: «ils ont des supérieurs; ils sont bousculés par d'autres patrons; la machine est trop grosse, ils ne peuvent rien faire». On retrouve aussi des qualificatifs positifs: «humain au niveau de l'application de la convention collective, flexible, à l'écoute, proche, intéressé par la pédagogie»; et négatifs: «centralisateur, Hitler, rigide, directif, distant, carriériste et soucieux de ne pas faire de vagues pour ne pas déplaire à ses supérieurs, ou au contraire avec un mandat clair de la commission scolaire de redresser une situation», qui rappellent les propos des enseignantes du primaire. L'idéal est à peu près le même: un pédagogue plus qu'un gestionnaire, à l'écoute des enseignants, qui les encourage et reconnait la qualité de leur travail, ne les traite pas comme des enfants et qui est un rassembleur qui canalise les énergies positives. La marge de discrétion de la direction et les jeux qu'elle engendre sont assez semblables: autour de considérations d'argent, de fournitures, de matériel, etc., se construisent des représentations d'un certain arbitraire dont on profite à quelques occasions et qu'on juge négativement à d'autres moments: «des choses pas très catholiques».

Considérations spécifiques

Mais s'il y a des convergences primaires-secondaires sur cette question, il y a aussi des considérations spécifiques au secondaire. Le directeur est perçu comme moins important au secondaire, ou plus distant et inaccessible. Une bonne partie du travail interne à l'école est accomplie par les adjoints et les autres cadres intermédiaires. Les enseignants ont davantage affaire à ceux-ci qu'au directeur lui-même. On est dans un système de plus grande taille, plus complexe et plus formalisé dans ses structures scolaire et administrative, comme dans ses modes de prises de décision. Il est difficile de se représenter pareille organisation comme une famille. Aucun enseignant du secondaire, sauf quelques enseignants du privé qui se souviennent avec nostalgie d'une période où la taille de l'école était petite, n'emploie ce terme pour caractériser les rapports sociaux qu'il y vit. D'autre part, la taille de

l'école secondaire et du corps professoral, ainsi que le militantisme syndical ont, au cours des dernières décennies facilité l'émergence d'un **contre-pouvoir** assez efficace dans plus d'une école secondaire — «on l'a fait sauter» —, manifestant une certaine capacité des enseignants de résister à une direction perçue comme dérangeante soit dans ses objectifs, soit dans ses manières de procéder. Ces mêmes caractéristiques ont aussi rendu possibles certaines expériences de cogestion qui, si elles n'ont pas vécu jusqu'à aujourd'hui, ont néanmoins traduit un pouvoir professoral dont on est demeuré assez fier. On retrouve ce partage du pouvoir dans certaines écoles publiques actuelles où la compétition du secteur privé — assez forte dans certaines régions, à Sherbrooke par exemple — a forcé enseignants et direction à se serrer les coudes, à s'entendre formellement sur des mesures de redressement et à agir de manière coordonnée pour faire échec à la montée du privé.

À cette image d'ensemble, il faut ajouter deux éléments. L'un concerne **l'enseignement privé**. L'autre touche le secteur professionnel. À la différence des écoles publiques, où la figure d'autorité que représente le directeur semble parfois assez distante et plus ou moins importante pour les enseignants, au privé, nous avons affaire, au dire des enseignants, à un personnage central et puissant. Notamment au sujet de la détermination de la tâche d'enseignement. Parce qu'ils sont au privé, où la variable religieux-laïc a encore une certaine pertinence, où le personnel enseignant n'est pas syndiqué et où on a résisté même avec succès à la syndicalisation, des enseignants expriment, davantage que leurs collègues du public, une certaine crainte de leur direction et une certaine incapacité à se protéger de l'arbitraire et à se constituer en contre-pouvoir efficace. Certains enseignants du privé ont la nostalgie d'une époque où les rapports sociaux à l'intérieur de l'institution étaient de type familial — comme les enseignantes du primaire — et où les tâches étaient déterminées essentiellement de manière informelle, à l'amiable, entre enseignants et avec la complicité de la direction. Ce temps serait révolu, les institutions sont plus grosses — la rançon du succès! —, la coordination plus difficile, la protection contre un certain arbitraire plus incertaine. Notons que de la centaine d'enseignants interviewés, seules deux catégories ont exprimé une certaine gêne à discuter de leurs rapports avec la direction, ont voulu s'assurer de l'anonymat, voire nous fixer rendez-vous en dehors de l'établissement: les enseignants du privé et les enseignants à statut précaire dans les écoles publiques. Ces données ne nous permettent pas de généraliser, mais elles semblent significatives.

Au secteur professionnel, lorsqu'il est intégré à la polyvalente, on juge la direction en fonction de sa connaissance du secteur et de sa volonté de le défendre et de le promouvoir. On reste attaché à la spécificité de son secteur et on craint d'être laissé pour compte et de ne pas avoir les ressources

nécessaires pour un fonctionnement adéquat. On craint aussi de ne pas être compris dans ses besoins — «ils ne connaissent rien du secteur». Il faut dire que le secteur professionnel a des exigences qui le rendent d'une certaine manière plus dépendant de l'organisation que le secteur général: il lui faut des ateliers, de l'équipement, du matériel, un ratio professeur/élèves plus faible, une structure de stage, du perfectionnement en entreprise, etc. Lorsque l'enseignement professionnel est dans un établissement spécialisé, la direction semble avoir, aux yeux des enseignants, l'importance qu'elle a dans l'entreprise privée: les enseignants réfléchissent à l'exercice du pouvoir à l'intérieur de l'école en transposant une certaine culture d'entreprise: le directeur, c'est le patron. Ils évaluent aussi leur direction suivant sa manière de gérer l'intégration des jeunes et des adultes dans les programmes de formation professionnelle.

L'école secondaire: une mosaïque

Le rapport à la direction au secondaire a des traits qui le différencient de l'école primaire. Mais l'école secondaire polyvalente, ce n'est pas que la coexistence de deux secteurs d'enseignement, c'est en fait bien davantage une mosaïque de départements de taille et d'esprit de corps variables. Et c'est à l'intérieur de ces départements que l'essentiel de la vie d'équipe et de la concertation entre enseignants se fait. Cela est facilité par l'organisation physique — dans bon nombre d'écoles secondaires, les enseignants ont des bureaux regroupés dans une salle pour les professeurs d'un département — et par l'organisation du temps — les enseignants du secondaire ne sont pas toujours en classe, ils ont des périodes libres; ils se retrouvent alors dans leur salle commune et échangent avec leurs collègues. À l'inverse, cette structure départementale forte rend difficile la concertation interdépartementale qui, lorsqu'elle existe, n'est pas académique, mais porte le plus souvent sur les élèves, leur encadrement par niveau et la discipline dans l'école.

À l'intérieur des départements, la concertation et le travail d'équipe sont perçus comme variables suivant la période à laquelle on se réfère et la période de la carrière: bon nombre d'enseignants du secondaire ont la nostalgie des «belles années» de la polyvalente, du début jusqu'au milieu des années 1970, où tout était à inventer, tout était objet de discussion et de questionnement par une équipe de jeunes enseignants dynamiques. Par ailleurs, selon les enseignants interviewés, les éléments suivants influencent le travail d'équipe:

> a) la latitude objective: les programmes cadres commandaient une plus grande concertation que les nouveaux programmes qui structurent davantage le travail de chaque enseignant;

b) la lourdeur de la tâche: «depuis que notre tâche a augmenté, on a moins de temps pour se concerter»;

c) le leadership du chef de groupe;

d) l'existence de différences d'approches dans l'agencement de la matière, dans les exigences face aux élèves; il peut en résulter des conflits qui rendent impossible toute concertation au sein d'un groupe de petite taille;

e) la stabilité de l'équipe professorale et le roulement du personnel liés au «bumping»: cela serait particulièrement le cas dans les «petites matières» non obligatoires où il y a une forte fluctuation du personnel;

f) les exigences particulières du secteur professionnel et notamment son organisation pédagogique en fonction d'enseignements dits théoriques ou pratiques; la structuration parfois modulaire des enseignements théoriques et l'organisation en ateliers pour les travaux pratiques;

g) la non-reconnaissance de la spécificité du secteur de l'accueil qui s'exprime dans l'hétérogénéité des spécialisations des enseignants, ce qui rend difficile la constitution d'une équipe;

h) le vieillissement du corps professoral: il y aurait de vieux enseignants peu enclins et peu aptes au travail d'équipe;

i) les difficultés inhérentes à toute concertation dans un contexte de multiples obligations: par exemple, les efforts investis pour arriver à un consensus sur un rapport de laboratoire commun à tous les enseignements scientifiques dans un département donné sont parfois perçus comme démesurés par rapport au résultat obtenu et aux autres obligations professionnelles.

Comme leurs collègues du primaire, les enseignants du secondaire reconnaissent à la fois la nécessité et aussi la difficulté du travail en équipe. L'esprit de corps, quand il existe, constitue un des sommets de leur carrière, même si, dans bien des cas, cela semble une chose du lointain passé. Le présent et le proche avenir à cet égard redeviennent positifs, après un creux assez pénible qui caractérise surtout les années 1976 à 1986.

La dialectique de la collaboration et de l'autonomie

La dialectique de la collaboration et de l'autonomie rencontrée au primaire est aussi à l'oeuvre. Une enseignante l'exprime très bien:

> Je ne dis pas qu'il n'y a pas de collaboration, mais je pense qu'il faut être souple, il faut accepter qu'on ne détient pas toujours la vérité et qu'il y en a d'autres qui peuvent faire d'autres choses de façon différente et que c'est très bien comme ça. Il y a des choses que je vais prendre et il y a des choses auxquelles je suis complètement réfractaire. Je n'ai pas à expliquer pourquoi

je n'aime pas ça ou pourquoi je ne fais pas comme ça; si je ne suis pas prête à les prendre, je ne suis pas prête à les enseigner.

Quelles que soient les différences de discours entre les enseignants du secondaire et leurs collègues du primaire, différences pour une bonne part liées à l'importance relative du directeur d'école et aux structures d'organisation plus simples au primaire, force est de constater une similitude de vue en ce qui a trait à la régulation du travail entre collègues: **oui à la collaboration et à l'ajustement mutuel, mais dans le respect des individualités et des styles d'enseignement de chacun**. À l'heure où il est de plus en plus question de supervision pédagogique et d'amélioration des performances des enseignants et des rendements des élèves, il semble important de rappeler cette attente, typique des professionnels.

IMPLICATIONS EN REGARD D'UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ

Quelles sont les implications de ces analyses du discours des enseignants du primaire et du secondaire en regard d'une nouvelle professionnalité?

Tout d'abord, les vieilles approches sur les tensions et les conflits entre les orientations bureaucratiques et professionnelles ont besoin d'être repensées. Les rapports entre les enseignants et l'organisation concrète où ils travaillent sont imbriqués dans une dialectique de la dépendance, de l'interdépendance et de l'autonomie. Les enseignants ont besoin de la direction et de leurs collègues, ils appartiennent, qu'ils le veuillent ou non, à un ensemble qui leur fournit ressources, aide et support, et même temps qu'il impose certaines contraintes et qu'il contrôle l'exécution de leur travail. Ils tiennent aussi à leur autonomie, à l'intégrité de leur compétence et à leur image de soi comme professionnel. Il y a un jeu subtil à trois: soi, les collègues et la direction, autour de la définition d'un mode de fonctionnement satisfaisant pour chacun. Il faut maintenir un juste équilibre entre la collaboration nécessaire et la volonté d'autonomie, entre le besoin d'aide et de support et le désir de se soustraire au contrôle, entre l'appartenance à un ensemble contrôlé par la direction et les collègues et le maintien de l'intégrité de son territoire d'action, la plupart du temps défini comme leur classe.

Deuxièmement, il faut repenser le prétendu individualisme des enseignants et abandonner sur ce point tout discours moralisateur. Ce métier

est un métier individuel: c'est un enseignant qui, 180 jours par année, interagit quotidiennement avec une trentaine de jeunes. Cette réalité est incontournable et elle fait pencher la balance inévitablement du côté de la responsabilité et de l'investissement dans la classe, plus que du côté de la concertation à l'échelle de l'école. De plus, reprocher à un enseignant d'être individualiste, c'est lui tenir rigueur de la manière imposée par le système éducatif — une manière solitaire et de type «sink or swim» — par laquelle il s'est inséré dans le métier et a développé un sentiment de compétence personnel et professionnel.

Troisièmement, le discours enseignant sur le travail en équipe et sur les rapports avec la direction et leurs collègues, force à repenser le prétendu isolement professionnel des enseignants. En effet, bon nombre d'enseignants nous ont déclaré «se débrouiller tout seul» et apprécier qu'il en soit ainsi. Ils ne semblaient pas souffrir de cet état de fait, au contraire, ils le valorisaient. Encore une fois, cela est congruent avec une certaine rhétorique professionnelle. Tout cela pour dire qu'il nous faut reconnaître **un mode de régulation par ajustement mutuel** qui rend possible à la fois une certaine concertation et le maintien, voire le développement, des différences individuelles et des styles d'enseignement personnels. Il faut construire sur cette forme de collégialité — car c'en est bien une —, en l'élargissant le plus possible à l'ensemble des acteurs l'école.

Cette régulation par ajustement mutuel semble fonctionner au jour le jour, par affinités personnelles au primaire et dans les départements au secondaire. Elle ne semble pas avoir pénétré les structures de consultation et de prise de décision, comme les comités de parents et les conseils d'orientation. En ce sens, elle anime l'enseignement en classe, mais elle agit peu sur l'ensemble de l'école en tant que système; elle est peut-être aussi plus réactive que pro-active. Quoi qu'il en soit, si on veut que les enseignants prennent une plus grande place dans l'école, il faut non pas tant superposer à la régulation par ajustement mutuel d'autres formes de régulation — notamment par supervision du supérieur hiérarchique —, qu'élargir l'étendue de la régulation par ajustement mutuel, de manière à ce que celle-ci intègre des éléments du fonctionnement de l'école qui dépassent la gestion du quotidien de l'enseignement en classe et touchent les structures d'organisation, les orientations et la dynamique de changement d'une école ainsi prise en charge par une équipe d'enseignants. Probablement que certaines modifications dans le plan de carrière pourraient faciliter ces développements.

Enfin, retenons qu'il y a à l'intérieur du système éducatif plusieurs niveaux de réalités, plusieurs univers qui ont chacun leur mode de régulation et qu'une simple vision «haut-bas» laisse échapper des autonomies relatives de niveaux significatives pour les acteurs en cause. Nous avons trop souvent

tendance à étudier les grands «encadrements» et les grandes politiques. Il vaut mieux connaître les mécanismes de régulation concrets qui opèrent dans les établissements, et notamment comment, entre eux, les enseignants définissent des critères de performance et de compétence, des attentes de collaboration, de même que des souhaits d'autonomie.

CONCLUSION

Voilà quelques éléments de réflexion que nous suggèrent ces analyses préliminaires.

Nous tenons à remercier la centaine d'enseignants qui ont accepté de nous accorder de leur temps et de nous faire partager leurs points de vue. Si la plupart nous ont dit avoir profité de l'occasion qui leur était offerte pour s'exprimer, mettre de l'ordre et un peu de perspective dans leur cheminement de carrière, il est évident que nous avons appris beaucoup de choses à les écouter.

En guise de conclusion, nous pouvons rappeler la proposition suivante, certes évidente, mais dont on n'accepte pas toujours les conséquences pratiques: **si l'on veut des enseignants professionnels dans leurs attitudes et leurs valeurs et dans la qualité du travail accompli, il faut les traiter dans les établissements scolaires, dans les lieux de formation et là où les décisions se prennent, comme des professionnels et non comme des exécutants subalternes.** À la limite, toute autre stratégie est vouée à l'échec, les enseignants réussiront à résister individuellement et collectivement à ce qui ne leur convient pas. Le métier comporte trop d'indétermination et d'imprévisibilité pour qu'une tentative de tout prévoir et de tout organiser soit couronnée de succès.

Bibliographie

BERTRAND, Y. et P. VALOIS
Les Options en éducation. M.E.Q., secteur de la Planification, 1982.

C.E.C.M.
Une école centrée sur l'apprentissage. Plan d'action. Document de consultation, 1987.

CONLEY, S. C. et S. B. BACHARACH
«From school-Site Management to Participatory School-Site Management», *Phi Delta Kappa*, vol. 72, mars 1990, p. 539-544.

FERRY, G.
Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Dunod, coll. «Sciences de l'éducation», 1983.

GAGE, N. L.
Hard Gains in the soft sciences. The case of Pedagogy. Bloomington, Indiana, A CEDR Monograph. *Phi Delta Kappa*, 1981.

HUBERMAN, M.
La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Lausanne: Delachaux et Niestlé, coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques», 1989.

FULLAN, M. et F. M. CONNELLY
Teacher Education in Ontario: current practice and options for the future. A position paper written for the Ontario Teacher Education Review. Ontario Ministry of Education, Ministry of Colleges and Universities, 1987.

LORTIE, D. C.
School-teacher: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

CHAPITRE 3

Identités professionnelles et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial

Louis MAHEU, Martin ROBITAILLE

Avec plus d'insistance peut-être, certains notent depuis quelques années combien la qualification au travail est fonction d'un ensemble dynamique de rapports sociaux. Au fond, si on y réfléchit, cette assertion ne saurait nous surprendre. Depuis déjà un bon moment, on sait que la qualification du travailleur, son aptitude à faire un travail, à produire et autocontrôler en partie son rendement sont des composantes essentielles de son identité, de sa conscience fière de travailleur.

Mais en même temps, cette assertion, force est de le constater, permet un regard neuf sur certaines réalités sociales. Dans une société comme la nôtre, dans une société à très forte production et consommation de connaissances, de compétences socialement produites et reconnues, de «credentials» (Collins, 1979), la qualification rattachée à un ensemble dynamique de rapports sociaux donne un sens à plusieurs pratiques sociales. Dans le champ des pratiques de travail à forte spécialisation, dans le champ des professions

par exemple, la qualification indissociable de rapports sociaux pointe du doigt tout un ensemble de processus. Et notamment elle incite à examiner ces efforts par lesquels des groupes sociaux se définissant comme professionnels affirment leurs propres qualifications à assumer telles responsabilités, à faire tel travail. Par là, ils cherchent à obtenir une reconnaissance de leurs qualifications de la part de leurs employeurs, des pouvoirs sociaux et politiques, d'autres groupes sociaux exerçant des fonctions apparentées, des usagers de leur travail professionnel.

Du coup, prendre comme objet d'étude les identités professionnelles amène à examiner les processus de professionnalisation sous l'angle des rapports sociaux sous-tendant la définition de soi que construit un groupe social à qualifications dites élevées. Il faut ainsi s'attarder à ses visées de démarcation par rapport à d'autres groupes plus ou moins similaires de travailleurs, à ses velléités d'affirmation de soi par rapport aux employeurs et autres dirigeants sociaux, à sa volonté de contrôler, et par là de fermer, son marché du travail. La qualification est alors bel et bien une dynamique de rapports sociaux, l'enjeu et le produit de systèmes d'actions qui mettent en rapport et en présence, dans une institution et un champ donnés, plusieurs catégories d'acteurs sociaux.

Le monde de l'enseignement du Québec des années 1980 a été un champ particulièrement marqué par ces enjeux de la qualification et des identités professionnelles. Et le palier collégial de l'appareil scolaire ne fait pas bande à part à cet égard. Bien au contraire. Même si peu d'études systématiques ont été à ce jour consacrées à cet aspect de son évolution. Des analyses éclairent par ailleurs les caractéristiques sociodémographiques de la main-d'œuvre enseignante du collégial (Grégoire, 1985).

De nombreux indicateurs révèlent toutefois la brûlante actualité des enjeux de la qualification et des identités professionnelles. Plusieurs écrits, colloques et congrès soulignant les vingt ans des cégeps ont fréquemment relevé les malaises, la crise d'une pratique enseignante et d'un réseau d'institutions; certains prétendent que ce dernier cherche encore à mieux voir, sinon contrôler, sa voie, sa propre mission. Et des tensions syndicales se sont ajoutées. Elles semblent tourner, en partie tout au moins, autour des enjeux

d'une affirmation plus forte de la dimension plus strictement professionnelle de la pratique enseignante.

Les pages qui suivent traitent des identités professionnelles au coeur de la pratique enseignante au collégial. Elles proposent des construits théoriques et analytiques qui visent à les doter de sens et à en rendre plus facile la compréhension[1].

Ces construits théoriques et analytiques nous amènent, dans un premier temps, à défendre l'idée que les identités professionnelles marquant la pratique enseignante imposent de jeter sur celle-ci un regard qui part du bas, de la pratique elle-même, de sa quotidienneté. Nous dégagerons alors divers systèmes d'actions, divers ensembles de rapports sociaux, au sein desquels s'inscrit cette pratique enseignante. Puis, dans un deuxième temps, nous avancerons que l'éclairage de trois courants d'analyse nous est essentiel pour comprendre les identités professionnelles comme autant d'enjeux de la pratique enseignante. La sociologie du travail dit réflexif est une pièce maîtresse de ces construits théoriques et analytiques. Un courant, plus affirmé ces années-ci, de la sociologie des professions est aussi d'un grand apport. Il en va de même de l'attention plus soutenue et systématique que certains analystes confèrent au processus de formation de l'identité d'acteurs et de groupes d'acteurs engagés dans divers systèmes d'actions.

Ces courants d'analyses, pour les fins de leur présentation, sont séparés les uns des autres. Mais dans notre démarche, dans les construits théoriques et analytiques qui l'alimentent, ils sont indissociablement liés les uns aux autres.

UN REGARD À PARTIR D'EN BAS

Il est important, à propos des identités professionnelles qui sont au centre des rapports sociaux caractérisant un milieu institutionnel donné, de

---

1. Une autre étape de notre démarche nous mènera à confronter ce cadre théorique et analytique à l'aide de données relatives à la pratique enseignante au collégial. Le texte de M. Rebtaille et L. Maheu, «Le travail enseignant au collégial: le rapport à l'usage comme constituante de l'identité professionnelle enseignante», que l'on peut lire plus loin dans ce recueil, donne un premier aperçu des analyses en cours à partir de ce corpus de données.

préciser d'abord l'angle sous lequel on entend les examiner. D'une certaine manière, on pourrait prétendre que plusieurs études analysent ces processus sociaux par le haut. Elles les analysent alors par le biais des politiques sociales, modulées par la conjoncture socio-économique, qui gèrent et encadrent le fonctionnement d'une institution et ses systèmes d'action. Elles les analysent encore par le biais des réglementations, des pratiques bureaucratiques, voire technocratiques, par le biais de rappports entre grands acteurs sociaux: les décideurs, les employeurs, les organisations de travailleurs. Tous ces facteurs globaux canalisent les législations et les politiques sociales, les enjeux sociaux et professionnels vers les milieux institutionnels et les systèmes d'actions qui les sous-tendent.

Éclairage souvent utile et pertinent, ce point de vue analytique ne saurait être exclusif: il y a même intérêt à le compléter. Et alors l'éclairage par le bas, par les rapports sociaux et les systèmes d'action marquant la pratique d'un travail dans un milieu institutionnel, s'avère une voie prometteuse. Nous utiliserons cet éclairage par le bas pour rendre sens à des enjeux d'identités professionnelles marquant la pratique enseignante au collégial. Ce point de vue analytique signifie que nous mettons au centre de notre démarche l'étude de la pratique quotidienne d'enseignement, l'analyse des rapports sociaux par lesquels se structure, se développe, se cristallise cette pratique.

On soutiendra ainsi que la pratique du travail enseignant peut être vue comme un système d'action, un ensemble de rapports sociaux qui compte deux espaces sociaux. Pour les fins de l'analyse, ils doivent être distingués et construits séparément l'un de l'autre. Bien sûr, les processus sociaux qui les traversent tous les deux dans le vécu d'une pratique ne les relient pas moins constamment l'un à l'autre.

Le premier espace social de la pratique enseignante comme système d'action est constitué du rapport immédiat du producteur du travail enseignant au consommateur de l'enseignement, à son usager. On pourrait parler ici du rapport entre le producteur d'un travail et l'objet de son travail, étant bien entendu que cet objet est, dans la pratique enseignante, un sujet humain, consommateur, usager du travail enseignant.

Que l'objet du travail enseignant soit un sujet ne relève pas du détail. Bien au contraire: le rapport pédagogique est un rapport interactif alimenté par un producteur qui ne peut esquiver, dans ce travail même et sa production, la présence plus ou moins active, la collaboration, des fois la résistance du sujet consommateur, usager de son travail. La notion de travail réflexif, certains diront de travail interactif, que nous aborderons bientôt nous aidera à capter cette dimension de la pratique enseignante.

Mais pour le moment, retenons que la pratique enseignante comme système d'action de même que ses enjeux d'identité professionnelle doivent être ramenés d'abord et avant tout au rapport social qui structure et construit le tout premier espace social de ce système d'action. Ils doivent être ramenés à la relation immédiate entre le producteur de l'enseignement et le sujet individuel et collectif qui consomme le travail pédagogique.

Mais il est un deuxième espace social de la pratique enseignante comme système d'action. Toute pratique enseignante se construit et se produit dans un ensemble plus large de rapports et de réseaux sociaux. Les rapports avec des collègues immédiats de travail qui participent de la définition du même groupe professionnel, les rapports avec des collègues d'autres groupes professionnels face auxquels il faut affirmer sa compétence et ses qualifications, les rapports avec les décideurs et les gestionnaires de milieux institutionnels d'enseignement, les rapports avec le collectif étudiant constituent des composantes essentielles du deuxième espace social de la pratique enseignante comme système d'action. Il en va de même du travail de définition et de défense d'un groupe professionnel qui le mène à recourir au syndicalisme, ou encore à des associations professionnelles, à des regroupements de praticiens d'une discipline scientifique pour s'identifier et s'affirmer. Tous ces éléments institutionnels et structurels, tous ces réseaux et rapports sociaux construisent l'encadrement plus large et indissociable, dans une conjoncture sociale donnée, du rapport immédiat du travailleur enseignant et du sujet consommateur de l'enseignement. Ils construisent cet encadrement sous la forme de contraintes, de facteurs structurels encadrant l'action. Mais en même temps ils sont le médium par lequel l'action, la compétence à agir, la pratique enseignante, les identités professionnelles, prennent forme et se construisent. Ils ne font pas que contraindre l'action, ils habilitent à agir et canalisent la capacité d'intervenir et la compétence des acteurs.

Un dernier point encore à propos du regard à partir d'en bas. Toutes les pratiques enseignantes ne sont pas identiques, ne sont pas les mêmes. Il faut plutôt prévoir qu'elles sont, en tant même qu'enjeux d'identités et de projets professionnels, potentiellement fractionnées en divers types. Ces derniers donnent lieu à une typologie des pratiques d'enseignement comprenant de grands types de pratiques correspondant à des enjeux distincts, particuliers d'identités professionnelles. Et la pierre angulaire de la construction de cette typologie, la voie première à exploiter sera le premier espace social de la pratique enseignante comme système d'action.

C'est sur le rapport du travailleur producteur de l'enseignement au sujet, individuel et collectif, consommateur de cet enseignement qu'il faut fonder toute typologie des identités professionnelles sous-tendant le travail

enseignant. Point de départ obligé de cette typologie mais non pas point d'arrivée de celle-ci. La formulation définitive d'une typologie des pratiques enseignantes ne peut rendre vraiment explicites et compréhensibles la structuration des identités professionnelles et les rapports sociaux les sous-tendant qu'au terme d'une séquence d'opérations analytiques et théoriques.

Si une première ébauche de pareille typologie peut mettre à profit des différences de pratiques visibles dans le rapport entre production et consommation du travail enseignant, elle n'est aucunement suffisante. Viendra une deuxième étape à ce point cruciale de l'analyse qu'elle engagera certes à revoir les premières constructions de la typologie. Une deuxième étape consacrée à l'articulation des pratiques enseignantes, d'abord définies par le rapport de base entre production et consommation du travail enseignant, avec leur environnement plus large, qualifié ci-dessus de deuxième espace social de la pratique enseignante comme système d'action. L'analyse sera ainsi guidée par la nécessité d'établir, si telle ou telle forme de pratique enseignante concrète canalise, facilite, appelle une structuration particulière des rapports avec les collègues, avec les décideurs et gestionnaires, avec la pratique et le mouvement syndical, avec les regroupements des disciplines scientifiques et les associations professionnelles.

Et quand nous connaitrons de manière ainsi plus compréhensive divers types de pratiques enseignantes, chacun mettant en oeuvre des enjeux d'identités professionnelles particuliers, nous serons en mesure de regarder du côté des conditions d'accès à un type spécifique de pratiques enseignantes combinant divers espaces sociaux. Les trajectoires des acteurs, on le sait, sont individuelles, elles sont histoires particulières de vie. Mais en même temps elles sont construction sociale, produit social dans la mesure même où une biographie individuelle est la résultante de facteurs sociaux s'enchevêtrant les uns dans les autres. La trajectoire d'un acteur, sa biographie empruntent à un temps social, à un positionnement social donnés les ressources d'actions qui lui sont utiles. De même elle est marquée des caractéristiques, des limites, voire des contraintes sociales que ce temps et ce positionnement lui procurent.

On parlera alors de conditions sociales d'accès à un type de pratique enseignante pour signaler que l'âge, l'appartenance à une génération particulière de travailleurs, le sexe, le statut d'emploi, la situation socio-économique d'un acteur, par exemple, peuvent engager à tel type de pratique, rendre sensible aux enjeux d'une identité professionnelle spécifique. Si des variables de ce genre mesurant un statut, une condition sociale extérieure et manifeste peuvent influencer une trajectoire, il est d'autres dimensions d'un temps, d'un positionnement social, des dimensions plus cachées mais non moins socialement produites, qui peuvent être d'un grand poids. On verra donc si des expériences antérieures, des perceptions de soi et de son environ-

nement, des projets tant sociaux que professionnels, entre autres, peuvent inciter à une pratique enseignante particulière.

Plus nous nous approchons de ces derniers aspects des conditions d'accès à une pratique enseignante spécifique, plus nous touchons de fait à toutes les composantes de l'identité professionnelle caractérisant un enseignant. Et plus aussi les conditions d'accès à une pratique et cette pratique elle-même font corps. De fait elles font corps parce que la notion même d'identité, d'identité professionnelle, oblige à tenir liées les voies menant à une pratique enseignante et cette pratique elle-même. Nous viendrons dans un moment à cette question de l'identité mais pas avant d'avoir précisé un peu la nature du travail enseignant en tant même que travail dit réflexif.

LE TRAVAIL RÉFLEXIF

Au cours des dernières années a refait surface de temps à autre le débat sur la centralité du travail au sein des sociétés industrielles avancées. Une des thèses bien au coeur du débat tire des conclusions plutôt définitives à propos de l'institutionnalisation des conflits sociaux du travail et d'un de ses acteurs centraux, le mouvement ouvrier. Sans que ne soient niées l'importance stratégique, l'influence politique du mouvement syndical et ouvrier, le hors travail soutient-on alors est l'espace social où se construisent les principaux conflits sociaux marquant, aujourd'hui, le destin de nos sociétés (Tourraine, 1975-1984). Que le mouvement écologique témoigne plus que le mouvement syndical des plus grands scandales de notre mode de développement, qu'il en soit la conscience vive est chose connue, même si tous n'en déduisent pas les mêmes conclusions au sujet des mutations essentielles de nos sociétés.

On sait aussi que le positionnement social des uns et des autres est davantage pluri-catégoriel et pluri-dimensionnel que nous n'étions préparés à l'admettre. On ne dira plus aussi allègrement: «Dis-moi ton travail, je te dirai qui tu es dans la société d'ici.» Des identités multiples, plus fractionnées qu'antérieurement semble-t-il, marquent notre inscription dans des systèmes d'action: le sexe, l'âge, le groupe ethnique, puis la classe sociale bien sûr. Et ont ainsi raison ceux qui attiraient l'attention sur une certaine perte de centralité du travail au niveau des trajectoires et biographies individuelles et sociales (Offe, 1985; Parkin, 1979).

Mais il est une autre retombée, non négligeable encore que moins notée et retenue toutefois, de ces débats sur la centralité du travail. Ils ont mis en relief l'implosion des catégories, des formes du travail et leur plus grande différenciation. Le travail aura toujours été différencié et ce n'est point problématique neuve que de le souligner. Mais en même temps, on a vu s'épaissir socialement la différenciation, on a vu s'accroître l'implosion des formes du travail (Offe, 1985a). Tant et si bien que le travail instrumental exercé sur un élément matériel, travail si essentiel aux problématiques tant marxiste que de la sociologie plus classique, travail au fondement même de la culture industrielle des modes de production, n'est plus la base première de la pyramide des formes de travail.

Se dégage et se différencie davantage le travail exercé directement sur l'humain, le travail d'encadrement de l'humain, le travail de socialisation et d'assistance sociale de l'humain. Une main-d'oeuvre plus abondante et diversifiée, une main-d'oeuvre affichant plus de compétences différenciées à traiter l'humain sous divers aspects s'affirme sur les marchés du travail et bouleverse la division sociale du travail des sociétés industrielles avancées en tant que composante des couches moyennes (Wright et Martin, 1987; Myles, 1988). Il est donc temps de regarder plus attentivement cette forme de travail, d'en comprendre et mesurer les convergences et divergences par rapport à d'autres formes de travail, et surtout par rapport au travail instrumental, à la relative marginalisation duquel elle contribue (Hasenfield, 1983).

Caractéristique première du travail réflexif: l'objet de travail est un sujet humain, un usager. Du coup, la relation de travail, la relation de production du travail ne pourra esquiver les dimensions plus émotionnelles et informelles des rapports humains. Ces dimensions ne sont pas le contexte social dans lequel s'inscrit une relation de production de travail: elles sont constitutives du travail réflexif lui-même, du contact direct avec les usagers qu'il implique.

Franchissons un pas de plus et ajoutons que le travail réflexif ne peut être produit s'il n'est pas consommé. Il ne peut être produit si le pôle du consommateur ou de l'usager de cette relation de travail n'est pas constitutif de la production elle-même du travail (Stevenson, 1976). La présence de l'usager, de l'objet-sujet du travail au pôle de la production même de ce travail est une donnée capitale. Il faut alors voir comment s'inscrit l'usager dans la relation de travail, comment il est perçu par le producteur du travail réflexif (Schön, 1983; Tabuskasch, 1985). Sa collaboration ou coopération, ses formes de résistance ou encore sa neutralité passive, attentiste, sont plus que des conditions dans lesquelles s'exerce le travail réflexif. Elles en structurent directement la production à tel point qu'il est souvent qualifié de travail

interactif (Cherradi, 1990). Travail interactif qui condense dans une seule et même relation de production du travail un grand nombre des composantes des rapports de pouvoir et d'autorité du procès de travail.

Le travail réflexif, ou travail interactif, ne peut donc être produit s'il n'est point consommé. Mais il y a plus: la distance temporelle, sociale que l'on observe entre la production et la consommation du produit dans le cas du travail instrumental s'efface quand il s'agit du travail réflexif. Sitôt produit, ce travail est consommé; au sens strict du terme, le produit du travail n'y possède pas une grande existence autonome. Ce type de travail est tout entier réalisé dans la relation de production du travail et non pas dans le produit du travail et sa matérialité. Il en découle une série de conséquences qui ajoutent à la spécificité du travail réflexif.

Ainsi, ce dernier travail ne fonctionne pas facilement à la rationalité formelle, du moins à ce type de rationalité formelle qui prend appui sur les référents d'utilité concrète du produit du travail, sur les repères aisément quantitatifs d'efficacité, de rentabilité, de productivité, sur des normes et des mesures pragmatiques comparatives des besoins et des réussites (Wood, 1986; Offe, 1985). Bien souvent la relation de production du travail réflexif demeure hautement émotive et empreinte d'incertitude. Pour une part, cette relation de production du travail réflexif demeure non formalisée. L'hétérogénéité des objets de ce travail, des sujets humains consommateurs du travail enseignant ajoute certes à sa non-formalisation, à l'incertitude, à l'indistinction qui le caractérisent (Lipsky, 1980).

L'absence d'un produit autonome du travail réflexif, sa centration sur la relation même par laquelle il est produit, rendent aussi difficile dans ce cas le recours explicite et systématique à des technologies de la production. En tout cas, ces dernières ne peuvent être mesurées et évaluées par leurs effets pratiques quand il est question du travail réflexif. Au sens strict du terme, les technologies du travail réflexif ne peuvent faire l'économie d'un recours intensif au langage, au moyen de la communication. Encore ici, les référents pragmatiques d'une certaine rationalité formelle du travail, l'instrumentalité du travail, de la relation de production du travail matériel, du produit de ce dernier travail n'ont pas vraiment d'équivalents dans le travail dit réflexif ou interactif (Offe, 1985, 1985a).

On sait qu'Habermas, tout particulièrement, a cherché à identifier les enjeux de structuration du social qui appartiennent à l'opposition de formes de rationalité. La rationalité instrumentale des mécanismes régulateurs et distributeurs de l'économie, de l'administration, du politique, colonisent la rationalité symbolique, communicationnelle, interactive du monde vécu, de l'intersubjectivité des acteurs (Habermas, 1975). Il oppose

peut-être trop directement et radicalement l'une à l'autre ces rationalités et surtout il rend peut-être le travail instrumental trop étanche à toute exigence d'interaction, de rationalité communicationnelle (McCarthy, 1978; Giddens, 1982).

S'il est logique de postuler que le travail réflexif est facilement, sinon directement, interpellé par une rationalité symbolique, communicationnelle, interactive, il n'est en tout cas point question de le classer tout de go et par définition sous la logique de la rationalité communicationnelle, symbolique, interactive. Bien au contraire, il faut y regarder de plus près, et retenir comme hypothèse que la pratique du travail interactif puisse être aux prises avec les tensions et de l'une et de l'autre rationalités (Dryzek, 1987). La rationalité plus instrumentale et formelle du travail, selon Offe (1985a: 2071-2072), pourra par exemple marquer ou définir extérieurement les caractéristiques du travail réflexif mais non pas vraiment sa structuration interne. Elle ne saurait pour sûr déstructurer, dénaturer complètement le travail réflexif au point de l'éradiquer.

Mais en même temps, il faut garder bien ouverte la possibilité d'une pratique du travail réflexif, du travail enseignant qui s'avère peu sensible à ses enjeux communicationnels, symboliques. Et dès lors, on verrait poindre des formes de pratiques, des types d'identités professionnelles qui ne se détachent qu'avec peine et difficulté d'une rationalité instrumentale du travail, de la culture du travail industriel, du travail matériel. Le travail réflexif échapperait alors à toute tension entre formes ou rationalités et serait en voie de réification. La question de fond est alors de savoir si le travail réflexif peut se développer hors d'une gestion des tensions entre rationalités opposées, mais somme toute indissociables, du travail et quels sont les facteurs producteurs soit d'une médiation, soit d'un cloisonnement entre ces rationalités.

LES PROBLÈMES DE QUALIFICATION ET LA DIMENSION PROFESSIONNELLE

L'implosion du travail, l'épaississement de sa différenciation ne sont donc aucunement étrangers à l'évolution des marchés du travail, de la division sociale du travail de nos sociétés. Et dans ce contexte, le travail dit réflexif se développe davantage faisant appel à des mains-d'oeuvre spécialisées elles-mêmes plus développées, plus diversifiées, plus sophistiquées quant à leur capital cognitif.

Un des traits du travail réflexif est précisément de requérir, non pas pour toutes les pratiques de travail qui en relèvent mais pour un grand nombre d'entre elles, une main-d'oeuvre à compétence plutôt élevée, une main-d'oeuvre spécialisée. Dans la société dite des «credentials» (Collins, 1979), les marchés du travail sont segmentés en fonction des aptitudes intellectuelles et cognitives des diverses composantes de la main-d'oeuvre. La division globale du travail met alors à contribution les connaissances spécialisées de groupes importants de travailleurs (Wright, 1985) et les praticiens du travail réflexif sont fréquemment du nombre de ceux qui possèdent ces atouts et crédits cognitifs spécialisés caractérisant les nouvelles classes moyennes. Ce sont donc des populations faisant face aux enjeux de la qualification comme rapport social.

Placé sous cet éclairage, le travail réflexif doit souvent s'articuler selon la forme professionnelle d'organisation et de regroupement d'un travail spécialisé. Il y a ici plus que la question futile de savoir si les enseignants sont vraiment des professionnels; bien qu'il ne soit en rien négligeable d'établir si dans sa définition, dans sa défense sociale de lui-même ce groupe revendique le qualificatif de professionnel. Il importe plutôt d'établir en quoi les enjeux sociaux de la qualification, la nature dite professionnelle des pratiques enseignantes induisent ou conditionnent des rapports sociaux particuliers au sein des systèmes d'action de la pratique enseignante.

Et alors se pose la question de savoir ce que l'analyse mettra en relief en éclairant la dimension professionnelle d'une pratique. La sociologie des professions, on le sait, avance bien des réponses à cet égard. Mais elles n'ont pas toutes le même degré de pertinence pour un cheminement analytique et théorique particulier. S'avèrent moins stimulantes, par exemple, ces approches des professions qui demeurent trop captives des «critères de reconnaissance des professionnels socialement et juridiquement admis, sans se donner les moyens de saisir les fondements sociaux de l'existence du fait professionnel» (Paradeise, 1988: 5).

Sont aussi plus utiles les propositions qui traitent des professions par le biais du processus de professionnalisation de certaines pratiques de travail. Processus de professionnalisation plus ou moins achevé dans le temps et l'espace social, selon les pratiques de travail concernées. Et processus de professionnalisation dont les composantes essentielles englobent la qualification au travail et ses antécédents du côté des filières de formation, l'autonomie au travail et ses aboutissants en termes d'autocontrôle des procès de travail et d'évaluation de son rendement, et enfin la fermeture du marché du travail aux détenteurs de «credentials» spécialisés (Derber, Schwartz, 1988).

Et ces composantes essentielles du processus de professionnalisation ne sont aucunement acquises une fois pour toutes. Au contraire, elles alimentent tout un ensemble de rapports sociaux structurant une pratique de travail, la pratique enseignante par exemple. Elles ne sont pas privilèges inhérents à une fonction mais plutôt enjeux de rapports de force s'actualisant dans plusieurs milieux institutionnels et s'ancrant dans des systèmes d'action particuliers. Et dans la définition et la défense sociale d'un groupe de travailleurs, elles engendreront aussi des croyances partagées, un discours sur les professions tenu non seulement par les agents revendiquant un statut professionnel mais aussi par d'autres extérieurs à toute profession (Paradeise, 1988; Couture, 1988).

Force est alors de reconnaître combien la qualification du travail professionnel, la qualification par exemple du travail réflexif dans l'enseignement, l'autonomie et le caractère performatif du travail réflexif, la fermeture du marché du travail et les statuts d'emploi du travail enseignant, de même que la reconnaissance et la légitimation du statut professionnel de l'enseignant doivent être partie intégrante de l'analyse de la pratique du travail réflexif en milieu enseignant. Et cette dernière devra illustrer comment la pratique enseignante, comment des types spécifiques d'identités professionnelles sont concrètement marqués par ces enjeux que se disputent diverses catégories d'acteurs sociaux.

De fait, ces enjeux sont au nombre des éléments structurant les divers espaces sociaux du système d'action de la pratique enseignante. Aussi s'agit-il d'illustrer que la relation de production du travail réflexif dans l'enseignement, le rapport entre le producteur de l'enseignement et le consommateur de celui-ci, passe régulièrement par l'un ou l'autre de ces enjeux, sinon par la totalité d'entre eux. Il en va de même pour ce que nous avons qualifié de deuxième espace social du système d'action de la pratique enseignante. Les rapports des enseignants avec leurs collègues, de la même ou d'autres disciplines scientifiques, leurs rapports avec les décideurs et les gestionnaires des milieux institutionnels de l'enseignement, leurs liens avec des regroupements syndicaux ou professionnels sont autant de champs de rapports sociaux où sont mises en jeu et en rapport ces composantes essentielles du processus de professionnalisation. Ce sont des champs de rapports sociaux où sont débattus et traités, pour le travail réflexif enseignant, la qualification et l'autonomie au travail, la fermeture du marché du travail et les statuts d'emploi, de même que la reconnaissance et la légitimation sociale du travail enseignant.

LES ENJEUX SOCIAUX DE L'IDENTITÉ

L'implosion des formes de travail n'est certes pas étrangère à cette recrudescence, dans la sociologie contemporaine, de l'intérêt pour l'analyse des processus de formation d'identités, de l'attention portée aux enjeux identitaires. Avec l'implosion du travail est finalement venu le fractionnement de l'appartenance à la classe sociale, forme première, essentielle et incontestée jusque-là, de classement des agents sociaux. L'appartenance de classe éclatée, tout se passe comme si le champ était libre pour que l'analyste s'attarde à d'autres identités, celle de la femme, du jeune, de la personne âgée, mais aussi celle des personnalités et des groupes sociaux manipulés dans leurs besoins et leurs manières de vivre et de consommer. D'autres identités et processus de formation d'identités qui sont au coeur de nos rapports sociaux, qui structurent le présent et le devenir de nos sociétés.

Des identités et processus de formation d'identités diffèrent cependant de ceux de la classe sociale. La critique, puis l'effondrement de grands schémas de pensée, marxiste et autres, laissent aussi le champ libre. La critique et l'effondrement de ces schémas de pensée qui problématisaient de façon totalisante et holiste les formes sociales en y identifiant aussi un centre structurant tout ensemble sociétal. Les identités et les processus de formation des identités dont il est maintenant question, dans ce contexte de post-structuralisme, sont davantage pluriels, mettent l'accent sur la différence et l'altérité, n'attachent point en général un groupe d'acteurs sociaux au centre d'un tout social dont le devenir est fonction de l'itinéraire collectif émancipatoire de ce groupe.

De ces courants divers d'analyse des identités (Maheu, 1990), quelques postulats pourront être retenus pour les fins de compréhension des pratiques enseignantes. D'abord l'identité, nous la qualifions aussi de professionnelle au sens défini ci-dessus, d'un enseignant est un construit social qui est indissociablement un rapport au temps et à l'espace (Camilleri, 1986).

Un construit social selon les termes et le sens sur lesquels nous nous sommes déjà en partie expliqués. Une pratique, une trajectoire est, avons-nous souligné, individuelle, elle est histoire de vie. Mais en même temps, cette histoire de vie est dans un temps, une conjoncture, un espace, un positionnement essentiellement sociaux. Une trajectoire en ce sens alterne constamment entre deux pôles qu'elle tient indissociablement interreliés et articulés: l'histoire de vie individuelle et sa matrice sociale.

C'est l'intérêt même du concept d'identité, dans sa structure linguistique spécifique, d'évoquer tout de go une subjectivité et une historicité, une logique plus individuelle d'acteurs et la matrice des rapports sociaux, situés

dans le temps, qui la sous-tend (Sainsaulieu, 1985). L'identité est affirmation, reconnaissance, par lui-même et par d'autres, d'un sujet en même temps qu'elle met en oeuvre des composantes plus collectives, des rapports sociaux constitutifs d'autonomie, de pouvoir, de projets communs, de luttes sociales.

Nous utilisons donc la notion d'identité de manière à montrer qu'elle est un construit social qui met en scène, qui inscrit dans des rapports sociaux situés dans le temps, une trajectoire, une pratique professionnelle indissociablement individuelle et sociale. Dès lors les processus de formation d'identités professionnelles spécifiques utilisent comme ressources d'action tout un ensemble de composantes institutionnelles et structurelles, de réseaux et de rapports sociaux qui, par moment, seraient aussi des contraintes, des facteurs pouvant conditionner la compétence à agir.

Construit social, l'identité est, disions-nous, un rapport au temps, rapport tant individuel que social au temps. Le temps individuel d'un praticien du travail réflexif dans l'enseignement, c'est le moment, ici et maintenant, de son histoire professionnelle, de son histoire de vie. Le moment précis d'une carrière, comme aboutissement de choix produits antérieurement, les projets d'avenir d'une trajectoire professionnelle sont autant d'éléments de ce temps individuel d'un praticien du travail réflexif enseignant. Le temps social d'une trajectoire concerne plus précisément la conjoncture institutionnelle et sociétale au sein de laquelle prend forme cette trajectoire. Plusieurs événements politiques importants, diverses formes d'interventions sociales de l'État, des décisions prises par les gestionnaires du milieu institutionnel de l'enseignement collégial, les hauts et les bas, voire les crises des formes de regroupement et de représentation syndicales et professionnelles des collectifs enseignants sont autant de composantes du temps social, de la conjoncture d'une identité professionnelle spécifique.

Et l'identité professionnelle est aussi un espace, un positionnement individuel situé au point de convergence de la discipline particulière de spécialisation d'un enseignant, de ses propres activités d'enseignement, de sa pratique professionnelle plus large de même que des liens de cette dernière avec ses activités hors du milieu professionnel de travail. Espace individuel qui est aussi inséré dans l'espace social d'une identité professionnelle partagée avec d'autres. Et alors l'espace social d'une identité professionnelle permet d'attirer l'attention sur l'institution ou l'établissement particulier où une pratique s'actualise, sur les caractéristiques socio-démographiques de sa clientèle étudiante, sur la position, le rayonnement et la reconnaissance de ce milieu institutionnel dans l'ensemble du champ de l'enseignement collégial.

Bref, le temps et l'espace individuels et sociaux dont il vient d'être question regroupent et combinent finalement ce que nous appelions précédemment les conditions d'accès à une pratique enseignante et cette pratique elle-même.

Il est encore une dimension de la notion d'identité qui doit être soulignée. L'identité comme rapport à un temps et à un espace individuel et social induit sa propre réflexivité. Elle induit donc un ensemble de mécanismes par lesquels il y a saisie et reconnaissance, par le sujet et d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale. Et partant, le processus de formation de l'identité, comme celui de l'identité professionnelle, engage une production du sens, une rationalisation donnée à une trajectoire individuelle dans un contexte de définition et de défense sociales d'un groupe professionnel.

La réflexivité, en tant même que composante du processus de formation de l'identité, de l'identité professionnelle, mènera donc l'analyste à dégager l'ensemble des représentations, des schémas cognitifs et symboliques plus ou moins formels de retour sur soi de l'identité. Un retour sur soi individuel, intersubjectif de collègue à collègue, mais aussi plus largement social qui peut, dans ce dernier cas, être alimenté par une appartenance, par exemple, à des formes syndicales ou professionnelles de regroupement de travailleurs professionnels particuliers.

Bref, l'identité est un construit social qui est indissociablement rapport à un temps et à un espace tant individuel que social. Elle est un construit social, un système d'action qui induit une réflexivité subjective, intersubjective et sociale d'une trajectoire individuelle et sociale.

En adoptant comme perspective d'analyse un éclairage par le bas, nous pouvons reconstruire les pratiques enseignantes au collégial à même une typologie des identités professionnelles. Ces dernières s'appuient tout d'abord sur un premier espace social de la pratique enseignante, soit le rapport entre producteur et consommateur du travail enseignant. Pierre angulaire de types d'identités professionnelles, ce premier espace social s'articule à un environnement social et institutionnel plus large de la pratique enseignante.

Trajectoire individuelle et subjective dans un contexte social particulier, l'identité professionnelle de l'enseignant est ainsi tributaire des propriétés caractérisant le travail réflexif, de même que des traits constitutifs d'une profession. Ces construits théoriques et analytiques projettent sur les identités professionnelles du travail enseignant un éclairage complexe, multiforme qui permet de leur donner sens comme subjectivité et historicité situées dans un temps et un espace individuels et sociaux. Confronté à la

construction et à l'interprétation de données relatives à la pratique enseignante au collégial, ce modèle d'analyse est appelé à plus de raffinements; ces derniers devraient cependant en confirmer l'intérêt et le bien-fondé.

Bibliographie

CAMILLERI, C.
«Identité et changements sociaux: point de vue d'ensemble», dans *Identités collectives et changements sociaux* (sous la direction de P. TAP), Paris, Sciences de l'homme, Privat, 1986, p. 331-342.

CHERRADI, S.
Le travail interactif: construction d'un objet théorique, Département de sociologie, Université de Montréal, 1990, 163 p.

COLLINS, R.
The Credential Society. New York, Academic Press, 1979.

COUTURE, D.
«Technologies médicales et statut des corps professionnels dans la division du travail socio-sanitaire», *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, n° 2, 1988.

DERBER, C. et W. SCHWARTZ
«Des hiérarchies à l'intérieur de hiérarchies. Le pouvoir professionnel à l'oeuvre», *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, n° 2, 1988.

DRYZEK, J. S.
«Complexity and Rationality in Public Life», *Political Studies*, n° XXXV, 1987.

GIDDENS, A.
Labour and Interaction», dans J. B. THOMPSON et D. HELD (eds.), *Habermas Critical Debates*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1982.

GRÉGOIRE, R. *et al.*
Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de Cégep. Direction générale de l'enseignement collégial, Gouv. Québec, 1985.

HABERMAS, J.
Legitimation Crisis. Boston, Beacon Press, 1975.

HASENFIELD, Y.
Human Service Organizations, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1983.

LIPSKY, M.
Street-Level Bureaucracy, Dilemmas of the Individual in Public Services, New York, Russel Sage Foundation, 1980.

MAHEU, L.
«Les nouveaux mouvements sociaux: entre les voies de l'identité et les enjeux du politique», dans L. MAHEU et A. SALES (sous la direction de), *La recomposition du politique*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1990.

MCCARTHY, T.
The Critical Theory of Jürgen Habermas, Cambridge, Mass., MIT Press, 1978.

MYLES, J.
«The Expanding Middle: Some Canadian Evidence on the Deskilling Debate», *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 25, n° 3, 1988.

OFFE, C.
«Le travail comme catégorie de la sociologie», dans *Les Temps modernes*, n° 466, 1985a, p. 2058-2093.
Contradictions of the Welfare State, Cambridge, Mass., MIT Press, 1984.
Disorganized Capitalism, Contemporary Transformations of Work and Politics, Cambridge, Mass., MIT Press, 1985.

PARADEISE, C.
«Les professions comme marchés du travail fermés», *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, n° 2, 1988.

PARKIN, F.
Marxism and Classes Theory: A Bourgeois Critique, New York, Columbia University Press, 1979.

SAINSAULIEU, R.
L'identité au travail, Paris, F.N.S.P., Coll. «Références», 1985, 460 p.

SCHON, D. A.
The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York, Basic Books, 1983.

STEVENSON, G.
«Social Relations of Production and Consumption in the Human Service Occupations», *Monthly Review*, vol. 28, n° 3, July-August 1976.

TABUSKASCH, M.
«The Notion of Labour. Reflexion of Marx and Habermas», dans B. GUSTAVSON *et al.*, *Work in the 1980s: Emancipation and Derogation*, Brookfield Vermont, Gower Publishing Company, 1985.

TOURAINE, A.
«Les nouveaux conflits sociaux», *Sociologie du travail*, n° 1, 1975, p. 1-17.

TOURAINE, A., M. WIEVORKA et F. DUBET
Le mouvement ouvrier, Paris, Fayard, 1984.

WOOD, R.
«Task Complexity: Definition and Construct», dans *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, n° 37, 1986.
WRIGHT, E. O. et B. MARTIN
«The Transformation of the American Class Structure, 1960-1980», *The American Journal of Sociology*, vol. 93, n° 1, 1987.
WRIGHT, E. O.
Classes, London, Verso-Edition, 1985.

CHAPITRE 4

Le travail enseignant au collégial: le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante

Martin ROBITAILLE, Louis MAHEU

Comme on le sait déjà, le début des années 1980 au Québec fut particulièrement éprouvant pour le corps enseignant dans son ensemble. Il n'y a pas que ses conditions de travail qui étaient en cause, le statut professionnel même de l'enseignant était largement discuté. Cette profession était au coeur de nombreux débats: étaient alors remis en question ses compétences, sa motivation et son intérêt au travail et qui plus est, les traits caractéristiques, encore trop flous au dire de certains, de la profession elle-même.

Depuis lors et, dans la foulée du 20e anniversaire de la création des cégeps, maints travaux furent l'occasion d'une évaluation du système d'éducation collégial québécois et certains ont tout particulièrement souligné, à juste titre, l'état de crise non seulement du système mais encore de son corps enseignant[1]. On aura alors beaucoup parlé de crise financière, de crise de la condition enseignante, des mécanismes traditionnels de représentation des enseignants[2] arrivant mal à prendre en charge la condition enseignante et sa promotion, de même que d'un ensemble de problèmes aigus de fonctionne-

ment, problèmes engendrés par tous ces facteurs: prolifération des statuts enseignants, augmentation de la tâche, baisse de motivation, scission syndicale. C'est sans surprise que l'on verra bientôt apparaître dans ce milieu et chez certains analystes des préoccupations, des revendications que l'on entend fonder sur la qualification professionnelle et le caractère professionnel du travail enseignant. Un thème particulier, mais aussi des plus englobants et compréhensifs, se détache alors: celui des identités professionnelles sous-tendant diverses formes de pratiques enseignantes au collégial.

L'éclairage que nous voulons projeter sur cette pratique enseignante mettra à contribution une problématique qui adopte un point de vue analytique précis: soit celui d'un regard à partir d'en bas. Composante trop souvent encore méconnue et mésestimée du travail professionnel, le rapport à l'usager, le rapport à l'étudiant, est le champ d'action premier de la pratique enseignante quotidienne. C'est à partir du rapport entre producteur et consommateur du travail enseignant que nous comptons construire des identités professionnelles aptes à rendre compte de caractéristiques et d'enjeux de la pratique enseignante au collégial.

Avant d'aborder l'analyse des données présentées ici, rappelons quelques éléments clés d'un cadre théorique[3] qui en facilitera l'interprétation. La pratique enseignante peut être vue comme un système d'action constitué de deux espaces sociaux distincts et tout à la fois indissociables: soit le rapport à l'usager et le rapport aux réseaux sociaux, à l'environnement plus large de la pratique enseignante. Complémentaires donc, ces deux espaces, pour les fins de l'analyse, seront d'abord séparés et isolés afin d'en permettre une meilleure compréhension.

Nous nous attarderons surtout au rapport à l'usager auquel est entièrement consacré cet article. Placé au centre de notre analyse, principe structurant la pratique enseignante, le rapport à l'usager étudiant traduit directement le caractère réflexif du travail enseignant (Offe, 1985, 1985a). Caractère réflexif au sens où le travail exercé sur l'humain le plus souvent s'éloigne de la rationalité formelle du travail instrumental et explore les sphères plus symboliques, émotionnelles, communicationnelles de l'interaction humaine (Habermas, 1975).

Travail de socialisation et d'encadrement de l'humain, la pratique enseignante se différencie d'un travail axé sur la seule relation de production. Le rapport à l'usager suppose une communication à double sens, une réplique, une interaction entre l'enseignant et l'enseigné. Au point où le travail est produit quand il est consommé[4]; l'étudiant «consomme» le travail de l'enseignant au moment où ce dernier le produit. La dimension interactive du travail enseignant, en tant même que travail réflexif, est bien révélée par

l'importance qu'y prennent les diverses formes des technologies du langage et de la communication. Et bien sûr ces technologies moins pragmatiques et formelles que les technologies du travail instrumental comportent une large part d'imprécision, d'incertitude, d'imprévisibilité (Lipsky, 1980). Moins instrumental, le travail réflexif, dont relève la pratique enseignante, est aussi moins aisément soumis aux rationalisations formelles de la production du travail, axées, elles, sur les effets pragmatiques mesurables, les critères de rentabilité, d'efficacité et de productivité (Wood, 1986; Offe, 1985a).

Mais la pratique enseignante, à l'instar d'autres prestations du travail réflexif, ne pourrait pour autant être directement et sans examen classée sous la rubrique d'une rationalité symbolique, expressive, communicationnelle, interactive du travail. Elle porte plutôt en elle, au point de s'en nourrir, une tension entre rationalité communicationnelle et rationalité instrumentale du travail[5]. Et ces tensions[6], ou plus précisément la gestion qui en est faite, seront au coeur des différenciations entre types d'identités professionnelles que nous élaborerons dans les pages qui suivent. Nous illustrerons, à même la construction d'une typologie des identités professionnelles enseignantes, comment concrètement est gérée cette tension et quelle place y occupe la sensibilité aux enjeux interactifs de la pratique enseignante.

Comme le travail réflexif est fréquemment le fait d'une main-d'oeuvre spécialisée cumulant des titres de compétence (des «credentials») souvent associés à un statut professionnel, nous serons attentifs aux enjeux de la qualification, de l'autonomie, des statuts d'emploi et de la fermeture du marché du travail, enjeux liés à l'existence sociale d'une profession (Paradeise, 1988). Mais ils seront analysés en partant toujours de ce rapport premier entre producteur et consommateur du travail enseignant. Ajoutons encore que les pages qui suivent ne donneront pas toute l'attention voulue à ce que la pratique enseignante doit à son environnement plus large. Certes la pratique enseignante est aussi façonnée par des réseaux de rapports qu'un enseignant entretient avec ses collègues, les gestionnaires des institutions, les formes de regroupement syndical ou professionnel des enseignants.

Nos premières démarches d'analyse et d'interprétation de données sont essentiellement consacrées à la construction d'une typologie des identités professionnelles sur la base du rapport entre producteur et consommateur du travail enseignant. La construction définitive de cette typologie exigera d'autres étapes. Une plus grande attention sera alors accordée à l'environnement plus large de la pratique enseignante, aux conditions d'accès à celle-ci qui permettront d'illustrer ce que des types d'identités professionnelles doivent au temps et à l'espace, tant individuels que sociaux, des carrières en enseignement collégial.

L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

La partie empirique de cette recherche repose sur 63 entrevues semi-dirigées de professeurs, du secteur général, de quatre cégeps de la région de Montréal, entrevues réalisées au cours des mois de mars à septembre 1989. Les résultats que nous présentons aujourd'hui sont tirés d'un sous-échantillonnage comprenant le tiers des interviews effectuées. De plus, l'analyse de ces données ne portera que sur le premier espace du système d'action de la pratique enseignante dont nous avons parlé: soit le rapport à l'objet du travail, le rapport à l'usager de ce travail.

Deux grands aspects de la pratique enseignante alimentent la construction de cette typologie des identités professionnelles. Il s'agit du *rapport à l'usager étudiant*, soit précisément le domaine de l'interaction, de la communication et de l'action constituant la pratique enseignante et du *rapport au travail* vécu par l'enseignant, soit la réflexivité et le retour sur soi de la démarche enseignante.

Le premier aspect observé (le rapport à l'usager) touche tout d'abord *la relation que l'enseignant entretient avec ses étudiants*. Dans le cas présent, ce point d'ancrage de l'analyse reposera sur les différentes formes que peut prendre l'interaction entre enseignant et enseigné. S'agit-il d'une relation autoritaire définie par une communication et un échange à sens unique? S'agit-il plutôt d'une relation affective, faite d'ouverture et de compréhension? De fait, nous chercherons à savoir si dans cette relation l'étudiant, l'usager peut devenir un intervenant à part entière ou s'il n'est qu'un instrument de la pratique enseignante. On verra aussi quelle place occupe l'usager dans l'intérêt et la motivation au travail de l'enseignant.

Nous servira d'indicateur de cette relation entre enseignant et enseigné, la connaissance que les premiers accumulent à propos des particularités des étudiants, de leurs problèmes, et de leurs attentes. Il en ira de même des réactions et des comportements que les enseignants disent adopter à propos des problèmes et des attentes de leurs étudiants. L'enseignant en fera-t-il un défi à relever ou un obstacle à contourner? Les problèmes rencontrés par les étudiants lui rendent-ils impossible une pratique enseignante autogérée et satisfaisante? La capacité de l'enseignant à percevoir les difficultés de ses étudiants et à y faire face permettra ainsi de mieux saisir et qualifier la place occupée par l'étudiant dans la pratique enseignante.

Le rapport à l'usager comporte une deuxième composante: *le type de pédagogie préconisée*. Les moyens, les méthodes utilisés pour faire passer une matière d'enseignement et pallier les problèmes rencontrés en classe révèlent bien sûr certaines propriétés de la relation entre producteur et consommateur

du travail enseignant. Il s'agit de considérer des éléments du savoir-faire et des moyens techniques choisis par l'enseignant pour effectuer son travail. Les efforts et les moyens déployés pour faire face à ce qu'il aura lui-même décrit comme des aspects problématiques de sa pratique et les orientations données à son action apporteront un éclairage considérable quant à sa capacité d'autonomie effective face aux contraintes de sa pratique enseignante. Quels objectifs poursuit-il? Quelles o[illegible]itations donne-t-il à son travail enseignant?

Loin d'opposer la méthode magistrale d'enseignement à une pédagogie intégrant davantage la participation des étudiants, nous chercherons à saisir les motivations et les orientations qui guident les choix pédagogiques de l'enseignant. Est-ce l'habitude, la facilité, la recherche de moyens instrumentaux pour mieux faire passer la matière ou essentiellement une conception compréhensive de l'étudiant qui est au fondement des choix pédagogiques arrêtés? La typologie à construire établira donc des liens entre des types d'identités professionnelles et les choix actuels ou les projets futurs d'un enseignant en matière de pédagogie.

À partir donc du rapport à l'usager, nous pouvons repérer les logiques sociales de pratiques enseignantes confrontées à la gestion des tensions entre les rationalités, communicationnelle et instrumentale, marquant l'exercice du travail réflexif. Et partant nous dégagerons des identités professionnelles dont un principe de variation sera le rapport à l'usager.

Puis un regard attentif sera aussi porté sur le rapport que l'enseignant entretient avec son propre travail. Cet aspect plus introspectif du travail, aspect de retour sur soi, sera construit à même l'emploi de deux indicateurs. D'une part, *la dimension professionnelle du travail enseignant* mènera à travailler la représentation que l'enseignant se fait de son propre travail. Seront alors à examiner la fonction d'un recours à la notion de profession comme processus de valorisation d'un statut d'emploi et les discours relatifs aussi bien à l'état de la pratique enseignante au collégial qu'aux liens qu'elle entretient avec le champ des disciplines scientifiques. Nous chercherons entre autres à mettre en relief les influences exercées sur ces représentations par l'opinion publique, les traditions de milieux de travail, le champ des disciplines, la culture étudiante. Il s'agira encore de noter si les représentations, en tant que composante d'un rapport vécu au travail, connotent un sentiment de crise d'identité professionnelle ou plutôt servent de catalyseur à des projets professionnels plus offensifs.

Le rapport vécu au travail peut, d'autre part, être approché à l'aide d'un deuxième indicateur, soit l'*anticipation de l'avenir dans la situation de travail*. Projets professionnels à court et à long termes, projets pédagogiques futurs centrés sur la classe ou extérieurs à celle-ci, intérêt pour le travail

effectué, démotivation, aliénation et pratiques de repli et de défense constituent ici les principaux vecteurs de l'anticipation de l'avenir dans la situation de travail. Reste à illustrer si ces projections d'identités professionnelles dans l'avenir sont plus ou moins perméables à une gestion des tensions entre rationalités, communicationnelle et instrumentale, du travail.

Cette première démarche d'analyse et d'interprétation de données relatives aux pratiques enseignantes au cégep, cette première étape dans la construction d'une typologie des identités professionnelles enseignantes débouche sur la mise en relief de trois grands types de pratiques enseignantes. Une pratique clairement identifiée au *retrait*, une autre articulée plutôt à l'*autonomie* de l'enseignant et enfin une troisième dont le principal caractère demeure l'*ambivalence*. Un premier tiers de nos entrevues mène donc à chercher dans trois manières distinctes de construire un rapport entre producteur et consommation du travail enseignant les identités professionnelles qui leur correspondent.

L'identité de retrait

Une première identité professionnelle, fondée sur le rapport entre production et consommation du travail enseignant, se démarque nettement par un repli sur soi de l'enseignant. Tout se passe comme si la pratique enseignante quotidienne n'arrivait plus à produire sa propre motivation et que par effet d'entraînement la relation avec l'usager s'anémiait. C'est sans surprise que l'on constate que pareille identité professionnelle est vécue sous le mode d'une remise en question qui incite ultérieurement à poursuivre une carrière différente extérieure à la profession d'enseignant.

Tout comme dans le cas de l'identité d'ambivalence dont nous parlerons dans un moment, c'est le caractère instrumental et hétérodéterminé de la pratique enseignante au niveau du rapport à l'usager qui semble marquer le plus cette identité. Dans certains cas, l'incapacité d'établir des relations et une communication satisfaisantes avec les étudiants demeure une préoccupation constante. Ultimement l'enseignant que n'alimente plus la relation avec l'étudiant, se cantonne à une position non pas de producteur d'un travail interactif mais plutôt d'émetteur de messages codés qui ne transmet plus que l'essentiel. Un blocage incontournable neutralise l'action de l'enseignant qui n'arrive pas à construire ou à poursuivre une relation interactive avec l'usager de son travail enseignant.

> [...] moi je veux dire je suis pas capable, comme être humain je veux dire, je leur dis au début, mais il y a des groupes comme ça qui me bloquent complètement. Je leur donne le minimum, je fais mon travail de prof mais je

parle et j'ai l'impression de parler aux murs; alors j'ai pas le feu sacré, ce feu-là retombe et mon travail est occulté par cette non-communication, ce manque d'intérêt des étudiants. Alors eux aussi ont leur rôle. Je leur ai dit: c'est une interaction, justement quand j'enseigne, là, c'est sûr que si je rentre dans le cours et puis je suis motivé parce que j'aime le groupe, c'est sûr que je vais en faire plus pour vous. Je vais être motivé, je vais faire des farces, je vais m'intéresser à vous. Quand je rentre, j'essaie justement de donner un cours motivant, puis vous êtes pas motivés. Quand je vous demande de répondre à des questions cela ne vous intéresse pas; quand je fais des erreurs et que vous riez de moi, et ça me touche comme être humain. Quand j'essaie de faire des efforts et puis vous, cela vous importe peu, c'est sûr que là je recule et puis je fais le minimum comme être humain [...]. (#232: 5)

Les problèmes de maîtrise de la langue française, de difficulté de conceptualisation et de baisse de la motivation rencontrés par les étudiants sont autant de facteurs qui rendent plus difficile la relation des étudiants et des enseignants; ces facteurs pèsent lourd quand ces derniers en arrivent à se demander s'ils doivent persévérer ou quitter l'activité d'enseignement. Ou à tout le moins, ces facteurs demeurent une source de démotivation importante qui modifient fondamentalement le rapport vécu au travail enseignant.

Au départ, je ne le savais pas; disons que je pouvais m'imaginer un peu, là, je m'en suis aperçu la première semaine... quand j'ai rencontré mes étudiants des 4 cours. Dès la première semaine, j'ai su que je m'embarquais dans le pire calvaire de ma vie et de fait ça n'a pas été drôle. [...] J'en avais 40 par groupe. Lors des premiers cours dans chacun des groupes, au plus dans un des groupes, 27 étudiants se sont présentés sur les 40. Donc beaucoup ne voulaient plus assister au cours de philosophie en deuxième session parce qu'ils avaient été trop écœurés en première. Ou encore ils voulaient quitter même le collège, parce qu'il y avait trop d'échec en première session. Quand j'ai vu les groupes fondre comme ça avant même que je commence, ça pouvait quand même pas être de ma faute, là, à la fin de ma première semaine de cours, je me suis rendu compte donc que 90 % reprenaient le cours et dans les 90 %, 90 % avaient des problèmes évidents de langage écrit, de capacité d'analyser et de lire un texte et de le comprendre. (#128: 4)

Qui plus est, pareil rapport problématique entre producteur et consommateur du travail enseignant n'est pas sans drainer sa part d'instrumentalité. Alors que le recours à l'autorité peut appuyer une pratique enseignante qui sait faire usage du respect et des fonctions de contrôle, tout se passe comme si la pratique qui fonde l'identité de retrait ne pouvait se dégager d'une emprise trop absolue de l'autorité comme stratégie relationnelle. Elle apparaît comme le seul moyen efficace de pallier le manque d'intérêt des étudiants; elle est aussi l'outil qui façonne la relation et garantit qu'on ne saurait en perdre le contrôle. On ne peut, dans pareil contexte, parler de relation interactive et communicationnelle avec l'usager; dans l'ensemble

la production du travail enseignant se bute alors à une consommation passive, anomique, quand elle n'est pas de rejet.

Quant au rapport vécu au travail enseignant, l'identité de retrait se manifeste de plusieurs manières. Un travail extérieur à l'enseignement peut exiger de plus en plus de temps et souvent une attention exclusive. Une décharge d'enseignement pour faire de la recherche ou poursuivre des études viendra des fois nourrir une stratégie de repli qui n'ose s'avouer l'absence d'une volonté explicite ou d'un désir ferme de retourner un jour à l'enseignement. De même, des fonctions administratives dans le système d'éducation offriront à certains une voie de sortie de la pratique enseignante. Peu importe les moyens utilisés, la stratégie de repli s'accompagne le plus souvent d'une modification des projets professionnels et d'une réorientation de carrière; occasionnellement, elle incitera à la retraite ou à la préretraite. Pour plusieurs de ceux qui vivent la pratique enseignante comme identité de retrait l'enseignement devient un pis-aller, un moyen de gagner sa vie en attendant de faire autre chose.

Si du point de vue du rapport à l'usager la pratique enseignante de ces professeurs semble grandement hétérodéterminée, on peut en dire autant de leur rapport vécu au travail enseignant. L'identité de retrait, comme rapport vécu au travail, ne semble que très rarement déboucher sur une stratégie offensive de carrière et de projets professionnels. Même ses traits et dimensions les plus structurels, dans ce qui demeure il est vrai une trajectoire qui ne peut échapper totalement à des propriétés individuelles, sont vécus le plus souvent sous le mode de la crise personnelle.

Il est alors une variable dont l'incidence à cet égard doit être clarifiée: l'identité de retrait est-elle tributaire d'un statut d'emploi particulier dans les institutions du niveau collégial? Les enseignants au statut d'emploi précaire inclinent-ils vers l'identité de retrait? Tout se passe comme si aucune propension de ce type ne pouvait être relevée: des enseignants, au statut d'emploi bel et bien confirmé, comme des précaires vivent la pratique enseignante sous le mode d'une identité de retrait. Tout au plus peut-on retracer, chez les précaires caractérisés par une identité de retrait, une inclinaison à reconnaître ouvertement une baisse pluri-dimensionnelle de motivation, l'urgente obligation d'une correction de trajectoire et des représentations qui additionnent les effets de la précarité à un rapport à l'usager et à ses caractéristiques sociales qui est fomenteur d'insatisfaction, de frustration.

En ce qui concerne les représentations, l'identité de retrait s'articule en général à une égale dévalorisation et perception négative du statut social de la profession enseignante en général comme de la discipline de spécialisation de l'enseignant. Ainsi une représentation négative du travail ensei-

gnant semble évoluer de pair avec une représentation aussi négative de la profession entretenue tant par l'État que par la société. Image négative de la profession, subie comme une forme de fatalité, et qui laisse bien peu d'ouverture quant à l'avenir à court terme des enseignants engagés dans le travail enseignant quotidien et concret.

> Dans l'ensemble ma job je l'aime et je ne l'aime pas. La philosophie ça passe mal, sauf dans certains groupes où cela a très bien fonctionné, des groupes plus homogènes, moins irréguliers. Mais en partant c'est un peu difficile parce que la philosophie c'est plus ou moins intéressant pour eux et globalement parfois j'ai de la misère à justifier aux étudiants ce que je fais. À cause des structures et des a priori absolus. C'est n'importe quoi et moi je me sens mal là-dedans. (#128: 20)

> Moi ça me stimule pas personnellement le fait que notre profession soit dévalorisée. Ça joue sur mon intérieur, ça joue sur ma performance finalement, mon intérêt à rester là, ça va jusque-là, oui. Bon c'est un besoin pour moi d'être valorisée. (#320: 14)

Sous la logique d'une identité de retrait, la relation fondamentale de la pratique enseignante entre producteur et consommateur du travail enseignant, le rapport à l'usager, sont marqués au coin de l'instrumentalité. Trop repliée sur la nécessité de faire passer la matière, la pratique enseignante tend à s'éloigner d'une gestion des tensions entre rationalités instrumentale et communicationnelle du travail qui favoriserait leur médiation. Tout se passe alors comme si l'identité professionnelle de retrait dépouillait en quelque sorte la pratique enseignante d'une tension entre rationalités du travail qui, maintenue, ultimement l'enrichit. Rendue plus unidimensionnelle mais ainsi appauvrie, la pratique enseignante marche alors beaucoup trop à l'autorité, à l'instrumentalité.

La pratique enseignante vécue sous le mode de l'identité de retrait entretient aussi une certaine hétérodétermination. Le monde étudiant, le rapport vécu au travail sont source essentiellement de difficultés, de limites, de contraintes et offrent peu de moyens, de ressources d'action, de voies d'actualisation de projets, de stratégies offensives de carrière. L'identité professionnelle de retrait se nourrit de représentations négatives de la pratique enseignante qui prêtent à la société une perception négative de la profession qui ajoute à son état de crise.

L'identité d'autonomie

La principale caractéristique de cette identité professionnelle dite d'autonomie consiste en une très forte interaction reliant les enseignants à

l'usager de leur travail, l'étudiant. Ce rapport interactif ne qualifie pas que l'output du travail enseignant, mais il suppose encore une présence active de l'usager à l'input même du travail enseignant.

Le principal trait de semblable interaction demeure sans l'ombre d'un doute la forte motivation que procure le rapport à l'usager. Ce dernier agit comme catalyseur dans une relation interactive entre producteur et consommateur du travail enseignant. L'usager est au fondement de la pratique enseignante et des projets professionnels qu'elle nourrit.

> Je vais préciser tout de suite que le travail que je fais actuellement, je l'apprécie parce que je travaille avec des gars et des filles; et c'est là que je prends tout mon plaisir à travailler parce que le plaisir, j'en ai pas avec mes collègues ou très peu. (#129: 4)

> Un jour, j'ai rencontré un directeur adjoint aux études qui m'a demandé pourquoi vous tenez tant à continuer d'enseigner puis tout ça. Mais oui, mais moi j'aime ça enseigner. C'était un professeur qui était passé dans l'administration mais, lui, il aime ça administrer. Moi je n'aime pas administrer, j'aime mieux avoir un groupe d'étudiants. Moi le fait d'arriver dans une classe et d'avoir du monde devant moi..., je me verrais mal sans eux. J'ai trouvé ça tellement dur quand j'ai fait une recherche, évidemment tu as tes documents mais, tu n'as pas de monde, tu sais. (#216: 5)

Les enseignants qui vivent leur pratique sous le mode de l'identité professionnelle d'autonomie partagent avec beaucoup de collègues une conscience et une connaissance aiguës de la condition étudiante. Les difficultés d'apprentissage liées à une faible maîtrise de la langue française, les limites infranchissables d'expression et de conceptualisation des idées, les hauts et les bas de la motivation à étudier, les investissements de temps requis par un travail rémunéré retiennent l'attention de plusieurs. Mais contrairement à bien d'autres enseignants de notre échantillon et en dépit de la gravité des problèmes rencontrés, ceux qui vivent la pratique enseignante sous le mode de l'identité professionnelle d'autonomie cherchent à la fonder sur la non-dissociation, la non-distance entre production et consommation du travail enseignant.

Les difficultés de communication avec les étudiants sont déplorées et ressenties mais vécues sous le mode de contraintes et d'obstacles à vaincre dans la marche vers l'établissement d'un climat propice d'échanges avec eux. Contrairement aux enseignants caractérisés par l'identité de retrait, on impute moins en général les difficultés de communication à un conflit de générations entre le professeur actuel — il a en moyenne 45 ans et une expérience professionnelle de près de 20 ans — et la nouvelle clientèle étudiante, pluri-ethnique, bien ancrée dans la société de consommation et

peu motivée par les études. Les contraintes et difficultés sont plutôt partie intégrante d'une stratégie offensive de pratique enseignante.

> Tu sais, moi le conflit des générations ça fait pas longtemps que c'est présent dans ma tête, puis c'était pas présent il y a trois ans; et puis là j'ai vieilli, j'ai 40 ans et, eux, ils ne vieillissent pas. Quand je commence l'année scolaire, ils ont toujours 17 ans; moi, le temps passe. Je sais que je vieillis et qu'eux pas, c'est le corps aussi qui change, on se regarde... mais j'espère bien vieillir avec eux et c'est pour ça que je n'ai pas peur de changer des choses dans mon travail. (#129: 3)

Ce rapport, cette interaction que l'enseignant entretient avec «ses étudiants», se construit à même une grande attention accordée à l'échange dans les cours et souvent, à partir d'une relation où se combinent affection, autonomie, liberté et responsabilité.

Chez ces enseignants, la pédagogie ne connote pas autorité, contrôle et techniques de transmission de savoir, elle est d'abord relationnelle, rapport enseignant actif, mais aussi relation de complicité avec les usagers. La pratique enseignante vécue sous le mode de l'identité d'autonomie n'est pas à l'abri alors, chez certains, d'une sollicitation à parfaire la maîtrise de connaissances spécialisées, à revoir la pertinence d'enseignements à transmettre. Démarche explicitement présentée comme un besoin, une nécessité qui ne sont pas étrangers aux rapports avec les usagers.

> [...]ça va peut-être faire sourire après 18 ans, oui je prépare encore mes cours, je refais beaucoup mes cours; moi, je suis un professeur qui a besoin de changements. Je ne serais pas capable de travailler avec le même cours pendant 18 ans, c'est hors de mes ressources. Par exemple, il y a trois ans j'ai changé un cours qui allait très bien, qui fonctionnait très bien; c'était moi qui n'allais plus bien parce que je n'avais plus de défi et j'avais besoin de changements. (#106: 3)

Les stratégies offensives de pratique enseignante ne dédaignent pas, chez plusieurs, un accent occasionnellement mis sur les techniques, les dimensions plus instrumentales du rapport à l'usager. Correction plus rigoureuse des textes pour contrer les difficultés d'écriture et d'orthographe; recours au tutorat plus individuel et personnalisé qui sollicite, hors des heures de cours, la motivation et la présence plus active de l'usager; accent mis sur la qualité synthétique et compréhensive des apprentissages à faire mais aussi des enseignements à donner sont au nombre des moyens qui traduisent une instrumentalité certaine inscrite dans la relation pédagogique.

Tout se passe toutefois comme si ce terrain même sous-tendait une stratégie offensive de pratique enseignante. Les contraintes et obstacles

rencontrés dans le rapport à l'usager, les difficultés et blocages qui peuvent venir des rigidités institutionnelles des milieux de l'enseignement et entraver l'initiative, le recours aux dimensions plus instrumentales du travail enseignant constituent aussi, pour plusieurs, des ressources d'action, des moyens d'intervenir et d'agir. Marquée au coin de l'autodétermination, la pratique enseignante empruntera pour certains le langage de la passion pour le métier.

> J'ai une formation en Lettres mais ça fait 2 ans que je donne le cours de linguistique, parce que c'est un cours que les profs permanents, les privilégiés, ne veulent pas enseigner. Alors je me retrouve avec ça. Mais j'ai fini par aimer ça, tu sais; la pédagogie, c'est comme une espèce de passion pour moi, puis ça l'a emporté sur la difficulté de ce cours et puis j'en ai fait un cours que j'aime beaucoup. (#410: 1)

En ce qui a trait au rapport vécu au travail, il prend la forme, chez ces enseignants, d'une satisfaction au travail, à peine entamée par la conscience d'une reconnaissance plutôt problématique de la profession au sein de la société. D'ailleurs la pratique enseignante vécue sous le mode de l'identité d'autonomie connote la conviction de l'importance du rôle social joué par les enseignants et de leur mission auprès des sujets humains. La pratique, qui plus est la profession enseignante sont ici en elles-mêmes un pôle identitaire stratégique et déterminant. Ces enseignants se démarquent particulièrement des autres par un attachement certain à leur travail enseignant, qui prend l'accent de ce qu'on appelait jadis «la vocation». Ce fut pour plusieurs un choix délibéré de carrière qui n'a été que régulièrement confirmé depuis.

> [...] moi je pense que je fais un bon ouvrage, je fais un ouvrage qui est très important, je travaille avec des êtres humains et je les oriente dans une profession future [...] et ceux qui disent le contraire ne savent pas de quoi ils parlent. (#106: 21)

Rapport particulier à la profession enseignante, l'identité d'autonomie demeure une articulation tendue entre un temps et un espace individuels, soit les projets individuels dont ces enseignants sont porteurs à un moment de leur carrière, et un temps et un espace sociaux. Temps et espace sociaux marqués par une représentation négative de la profession. Événements et facteurs conjoncturels ici abondent pour fonder la perception d'une image et d'une représentation négatives prêtées à la société et répandues, selon les uns, par l'État dans le contexte des conflits virulents de travail du début des années 1980. Le temps et l'espace sociaux problématiques de cette profession, dont le statut est indissociable de rapports sociaux et de leur conjoncture, ne sont pas que contraintes et blocages. Ils incitent aussi à l'action, ils fondent la capacité d'intervenir.

On parle de la dévalorisation du statut d'enseignant, qu'en pensez-vous? Tu sais qui dit ça ce sont les administrateurs, eux autres ils veulent pas que ça soit trop valorisé. Pour moi, je valorise beaucoup ma profession. Mes étudiants, je leur fais partager ça, je leur dis que j'aime ça, je leur dis que je suis chanceuse et ils me disent que ça paraît. Puis quand ils me disent: «j'aimerais ça être prof, bien oui, pourquoi pas!» [...] Mais moi, je ne la dévalorise pas, oh non. Je suis un peu fantasque, c'est ma nature, mais je suis capable de légitimer mon affaire, de me défendre. Et puis bon, ceux qui pensent toutes ces niaiseries-là, je m'en fiche totalement. (#410: 14)

Mais moi, personnellement, je pense que la valorisation il faut que tu ailles la chercher, que tu la construises toi-même ta valorisation. Puis si tu l'as construite tu vas faire en sorte que cette image-là tu vas la véhiculer, la diffuser. C'est pour ça que je crois à un travail d'équipe; c'est pour ça que je crois à un travail de pédagogie, parce qu'à un moment donné le gouvernement te demande des comptes: «qu'est-ce que vous faites vous autres?» Bien nous autres, ce que l'on fait, c'est ça Monsieur. On y croit en ce que l'on fait, on y croit à l'enseignement et au travail. C'est ça qui va faire qu'en travaillant, puis en travaillant ensemble, on va valoriser l'image du prof [...] Moi, je ne me sens pas dévalorisée, je suis contente de faire le travail que je fais. (#129: 18)

Intérêt et motivation pour le travail s'alimentent de la grande latitude laissée au professeur dans la conception et la réalisation du travail enseignant; ils ne sont pas étrangers au rapport à l'usager du travail, à sa transformation à même la position qu'il occupe dans la relation de production du travail enseignant. L'identité professionnelle d'autonomie spécifie d'abord un type de pratique enseignante et son temps présent et futur mais, pourrait-elle, devrait-elle jouer un rôle au sein de ces rapports sociaux, de ces représentations et images qui produisent l'identité plus globale de la profession enseignante?

Personnellement moi, je trouve que je ressemble beaucoup à une artiste, une écrivaine, je fais de la recherche. J'arrive devant le monde... c'est bien créateur mon travail. C'est plutôt ça, je le vois vraiment comme ça; dans ce sens-là je suis libre mais, il faut vraiment que je fasse abstraction qu'ils sont là, eux autres [les administrateurs]. (#410: 14)

Les jeunes, c'est une chose qu'ils finissent un moment donné par saisir: il n'y a rien qui se fait d'intéressant sans que tu y mettes le prix. Moi je trouve que cela ça vaut de l'or et puis ça, je trouve que c'est une récompense. Tu sais, quand tu as un élève et puis tout à coup il se rend compte que le fait de mettre du temps sur tel travail c'est intéressant, tu vois qu'au moins il a appris quelque chose. J'arrive au bout de la session et je pense que c'est ça qui me stimule: dire bon, on va prendre des vacances, et puis on va recommencer. Ça vaut le coup pour ça. *Si vous deviez refaire un choix d'orientation professionnelle, que feriez-vous?* Je pense que ce serait professeur. (#216: 16)

L'espace social premier du système d'action de la pratique enseignante, soit le rapport entre producteur et consommateur du travail enseignant, se construit avec l'identité professionnelle d'autonomie, à même une gestion des tensions entre rationalités du travail qui s'unifie davantage autour de la rationalité communicationnelle. L'usager consommateur du travail enseignant est aussi présent dans la relation de production même de ce travail. Portée vers l'autodétermination, cette pratique enseignante tend le plus souvent à ne pas neutraliser les tensions entre les rationalités, instrumentale et communicationnelle, du travail. Par le biais de stratégies offensives de pratique enseignante, contraintes et difficultés peuvent aussi offrir des ressources et des moyens d'action. Les uns et les autres permettent d'articuler l'espace et le temps de projets individuels de carrière à un temps et un espace sociaux plus problématiques dans un procès de formation d'identité professionnelle qui n'en demeure pas moins plutôt ouvert et combatif.

L'identité d'ambivalence

Cette identité professionnelle tend tout d'abord, trait qui lui est essentiel, vers la désarticulation. Tout se passe en effet comme si un fossé s'était creusé, pour les enseignants qui vivent leur pratique sous ce mode identitaire, entre les rapports qu'ils entretiennent avec les usagers de leur travail et leur propre rapport vécu à leur travail enseignant.

Monotonie du travail enseignant, difficultés de relation avec l'usager étudiant meublent ici les rapports entre producteur et consommateur du travail enseignant. Aussi le fondement même de la pratique enseignante, le rapport à l'usager, revêt-il un caractère problématique, manifesté entre autres par une perception plutôt négative des attributs et qualités de l'usager.

> [...] les moments où moi j'ai eu le plus de plaisir, ce sont les moments où les étudiants ne sont pas là et où le collège est plus calme et où les contacts avec les collègues sont les plus agréables. [...] J'ai eu aussi beaucoup de moments agréables avec certains étudiants, ceux qui étaient intéressés et ceux qui posaient de bonnes questions. Sauf que les étudiants sont très chargés et je n'ai pas beaucoup de temps pour les contacts avec eux, j'en ai beaucoup plus avec les collègues [...]. (#401: 1)

Sur cette base problématique, s'élaborent, pour certains, des réorientations et de nouveaux centres d'intérêt de la pratique.

> [...] la tâche d'enseignant de cégep est de moins en moins intéressante parce que la qualité des étudiants a baissé énormément. Donc de remplir, d'avoir un rôle au niveau des politiques pédagogiques c'est maintenant plus inté-

ressant. C'est frustrant aussi parce que des fois on a l'impression d'être utilisé par l'administration, que ça ne donne pas grand'chose. Mais finalement, c'est une façon de rendre la vie de professeur plus intéressante... (#119: 2)

Certains sont gênés par l'immédiateté et la courte durée de la relation pédagogique. Ils ont alors du mal à vaincre ce trait instrumental particulier du rapport à l'usager qui incite à une baisse de participation et d'investissement dans la relation pédagogique.

> Je suis pour le dialogue, je suis pour qu'on s'explique. Évidemment j'ai moins tendance à aller expliquer des choses à des gens que je ne reverrai pas dans deux mois. Je considère que le dialogue est réellement important avec des gens avec qui tu veux avoir des relations à long terme. Mais comme on se voit plusieurs heures par semaine, c'est important qu'il y ait un bon climat. (#401: 9)

Pour les enseignants qui vivent la pratique enseignante sous le mode de l'identité d'ambivalence, une distance, une dissociation s'installe entre la production du travail enseignant et sa consommation. À terme, l'usager ne manifeste pas une très grande présence dans la relation de production de ce travail. N'arrivant pas à combler leurs attentes en termes de résultats obtenus, certains enseignants sont souvent aux prises avec l'instrumentalité dans la relation pédagogique. Contrôle et discipline intensive en classe s'imposent lourdement à un rapport problématique avec l'usager. Et cette instrumentalité de la relation est le plus souvent elle-même désarticulée d'un projet pédagogique de type plus ouvertement interactif, au point où elle finit par en inhiber l'émergence potentielle.

Pour d'autres enseignants, la «secondarisation» du collégial, son alignement sur le rendement du niveau scolaire qui le précède, aura un effet déterminant sur les types possibles de pratique enseignante. De même, l'écart d'âge qui se creuse toujours davantage entre professeurs et étudiants rendra à plusieurs de plus en plus difficile la communication avec l'usager.

Peut-on parler pour autant d'un rapport strictement instrumental à l'usager étudiant, d'une certaine réification de la relation pédagogique comme dans le cas de l'identité de retrait? Chose certaine, la pratique enseignante vécue sous le mode de l'identité d'ambivalence, pour certains professeurs, semble lourdement marquée, même gênée par tout un ensemble de facteurs qui relèvent des propriétés et des attributs sociaux des usagers étudiants. Les problèmes rencontrés par ces derniers au sujet de l'expression écrite, de la discipline et du travail, hypothéqueraient beaucoup la motivation à enseigner. Certes, on aura tôt fait de spécifier que le ratio professeur/étudiants vient briser dans les classes les espoirs d'une meilleure communication. Face à un certain nombre de contraintes liées à ce contexte difficile, plusieurs

professeurs aux prises avec la logique d'action de l'identité d'ambivalence n'arrivent point à s'identifier à une stratégie pédagogique offensive, gagnant en autonomie et en autodétermination. Et partant, cloisonné à un rôle inerte et passif de consommation, l'usager est ultimement un sujet sur lequel on travaille plutôt qu'un acteur partie à un rapport interactif et apte ainsi à l'enrichir.

> [...] jusqu'en 1974 ou 1975 j'ai pu faire faire des travaux de recherches à mes étudiants. Je leur faisais faire des fiches, je leur faisais monter des bibliographies; aujourd'hui, ça n'est plus possible de faire ça. Ça n'est simplement plus possible, on a trop d'étudiants. Alors on y va, on leur montre d'autres choses d'une autre façon. Mais les travaux de synthèses de la façon dont nos cours, nos groupes d'étudiants sont faits c'est pas possible actuellement; avec le niveau des étudiants et le nombre d'étudiants qu'on a par groupe, non. (#119: 9)

Dans la structuration de l'identité d'ambivalence, le premier système d'action de la pratique enseignante revêt un caractère problématique: entre producteur et consommateur du travail enseignant, entre enseignant et étudiant le rapport est d'abord un malaise quand ce n'est pas un état de crise. Mais il faut d'emblée ajouter que ce blocage, cette rupture dans la relation entre enseignant et usager apparaissent, pour plusieurs enseignants, marqués par le temps: ils sont temporaires, si bien que l'on envisage des temps futurs meilleurs.

S'impose alors le thème de la sortie de crise, autant en termes d'orientations à donner à une carrière que des lieux ou des milieux où le travail enseignant peut encore être exercé. Pour ceux qui vivent la pratique enseignante sous le mode d'une identité d'ambivalence qui est en tension vers un futur meilleur, les stratégies de sortie de crise sont partie intégrante d'une trajectoire, de projets professionnels qui ne rompent pas totalement avec le milieu enseignant. Le rapport vécu au travail enseignant, comme autre dimension d'analyse, permet d'éclairer cet aspect des pratiques enseignantes considérées. La recherche d'autres solutions, l'investissement dans des activités connexes au travail enseignant ouvrent la voie à des manières de faire autrement, même si les sorties de crise ne correspondent pas toujours à de nouvelles pratiques.

C'est par ce trait que l'identité d'ambivalence se distingue tout particulièrement des autres types décrits précédemment. Et n'eût été le facteur fondamental commun de la difficile relation entretenue avec les étudiants, nous aurions pu avoir affaire non pas à une seule identité d'ambivalence mais bien à des identités distinctes et concurrentielles tant les solutions de sortie de crise préconisées apparaissent différentes et divergentes[8].

Pour certains enseignants, la sortie de crise engagera à opter en faveur d'une diversification de la pratique enseignante. De fait, cette volonté de changement se manifeste par une pratique du travail enseignant nettement plus orientée vers des aspects plus politiques des activités d'enseignement. Participation aux travaux de la Commission pédagogique et à la réforme de certains programmes, adhésion à divers comités et (ou) activités syndicales constituent ici des options fréquentes. L'engagement dans des activités plus collectives de politiques concrètes de l'éducation, la prise en charge de dossiers d'intervention directe permettent de ne point rompre avec le milieu et de nourrir la réflexivité, le retour sur soi de la pratique enseignante. Fuite à l'avant ou voie de retour, avec à terme son investissement plus novateur et dynamique, à un rapport interactif plus stimulant avec l'usager du travail enseignant? Faire autre chose, pour un temps seulement, afin de préparer un second souffle après plusieurs années d'une pratique enseignante exigeante ou perte d'intérêt pour la relation pédagogique qui n'ose s'avouer tout en inclinant vers d'autres formes d'investissement dans le milieu de l'enseignement? C'est là un aspect de ces pratiques enseignantes qui nécessitera de plus amples éclaircissements à même des données qui demeurent à dépouiller et à construire.

Pour d'autres enseignants sensibles à la logique d'action de l'identité ambivalente, la solution de sortie de crise repose davantage sur la reconstruction de leur pratique enseignante. Deux moyens principaux seront mis de l'avant pour réaliser cet objectif d'améliorer leur pratique et par le fait même leur relation avec l'usager.

D'abord un perfectionnement accru dans leur discipline scientifique de formation afin d'augmenter leurs compétences et d'être mieux en mesure «d'affronter» les nouveaux défis que représentent l'évolution des sciences et des technologies de même que les exigences et les connaissances d'étudiants sensibles aux enjeux des connaissances nouvelles dans des domaines stratégiques (informatique, écologie).

Autre pratique importante qui s'impose comme sortie de crise pour ces enseignants: la volonté, dans le temps présent, de rechercher individuellement ou collectivement des solutions, des améliorations qui touchent directement la relation avec l'usager. On cherchera alors la transformation des outils pédagogiques, des formes d'encadrement et de suivi des étudiants, ou encore simplement une modification des attitudes envers ces derniers.

> [...] la pratique, elle, est en crise depuis quelques années et comme la qualité des étudiants baisse tout le temps, eh bien il faut faire quelque chose pour encadrer. Et je pense que pour sortir de la crise actuellement, il est très très clair pour les profs qu'il faut de plus en plus encadrer les étudiants. Avant on disait des étudiants «ah ils sont responsables, ils sont majeurs», mais c'est

pas parce que tu es majeur que tu sais nécessairement travailler, c'est ça je pense. (#119: 28)

Les projets futurs de ces enseignants sont donc marqués par cette identité d'ambivalence. D'une part, ils se sentent pris dans un système très contraignant où ils n'ont pas ou peu de chances de tenter autre chose et d'autre part, ils ont encore espoir de faire et (ou) d'apporter une contribution novatrice en se détachant partiellement, et pour un certain temps, d'une relation avec les étudiants devenue stéréotypée ou peu stimulante. Tout se passe alors comme si un avenir plus prometteur du travail enseignant passait davantage par des rapports constructifs et stimulants avec des collègues enseignants que par des rapports pédagogiques directs avec l'usager du travail enseignant.

Bref, à partir du premier espace social du système d'action de la pratique enseignante, à partir du rapport entre producteur et consommateur du travail enseignant, on avancera que la logique d'action de l'identité ambivalente est confrontée à une dissociation, une distance entre production et consommation de la relation pédagogique. L'usager n'est pas des plus présents à la relation de production de ce travail enseignant qui demeure empreint d'une forte hétérodétermination. Le rapport vécu au travail enseignant induit cependant des sorties de crise vers un temps futur meilleur pour plusieurs enseignants qui vivent leur pratique sous le mode de l'identité d'ambivalence. Faire autrement est alors une stratégie de carrière qui permet d'articuler un rapport vécu au travail à une représentation de la profession qui entretiendra le goût de poursuivre.

Comme nous pouvons le constater, commence à se dessiner un portrait assez précis des identités professionnelles enseignantes au collégial. L'analyse de ces trois types de pratique fondée sur le rapport à l'usager pourra bien sûr être affinée et renforcée à la suite de l'examen attentif des autres entrevues de notre échantillon. Ces premières étapes de la construction d'une typologie des identités professionnelles rendant compte de la pratique enseignante ont permis de dégager ce que ces identités doivent et au rapport avec l'usager de la relation pédagogique et au rapport vécu au travail enseignant. Elles ont aussi permis de tirer certaines conclusions à propos de la gestion des tensions entre rationalités, instrumentale et communicationnelle, du travail selon que celle-ci incline vers la médiation ou le cloisonnement de ces rationalités du travail.

On a pu aussi au passage noter que des propriétés telles que le statut d'emploi, la discipline enseignée et le sexe ne semblent pas imposer une logique d'action, une identité professionnelle particulière à la pratique en-

seignante. Un traitement plus systématique et poussé de nos données confirmera si ces appréhensions sont fondées.

La prise en considération de données relatives au second espace social de la pratique enseignante comme système d'action, soit celui des réseaux sociaux plus larges de cette dernière, nous apportera d'autres éclaircissements sur la nature du travail enseignant. Les relations entre collègues, les rapports entre composantes institutionnelles de l'enseignement collégial, les rôles joués par les administrateurs et les formes de regroupement, tels le syndicalisme et l'association professionnelle, devront aussi être pris en considération par une analyse qui ne peut qu'être sensible à l'influence exercée sur la pratique enseignante et ses identités professionnelles par un environnement social plus large. Les conséquences sur la pratique enseignante de ce deuxième espace social ne pourront se percevoir qu'à travers la construction des identités professionnelles déjà en partie façonnées par la relation fondamentale qui lie production et consommation du travail enseignant. Une analyse comme la nôtre qui adopte un regard, une position analytiques à partir d'en bas, à partir des pratiques quotidiennes des enseignants, ne peut se résigner à traiter celles-ci comme si elles étaient tenues en otage par des forces occultes, par des effets systémiques qui dépouillent les acteurs de leur capacité à intervenir et à agir pour construire socialement leurs trajectoires et identités professionnelles.

Notes

1. Ces questions furent traitées abondamment lors des différents colloques portant sur les 20 ans des cégeps (voir: CEQ, 1987; CSN, 1988; Association québécoise de pédagogie collégiale et la Fédération des cégeps, 1989) et aussi par l'étude de Grégoire (1985).
2. On notera notre emploi du terme enseignant incluant les deux genres afin d'alléger le texte.
3. Pour un aperçu plus détaillé du cadre théorique sous-tendant l'analyse des données recueillies lors de cette recherche, voir l'article de L. Maheu et M. Robitaille dans ce recueil de textes.
4. Sur cet aspect de la question de la consommation du travail réflexif, voir D. A. Schön (1983) et M. Tobuskasch (1985).
5. Sur ce sujet, on trouvera chez McCarthy (1978) et Giddens (1982) une bonne critique des travaux d'Habermas consacrés aux formes de rationalité marquant nos sociétés.
6. Au sujet des tensions entre rationalités instrumentale et communicationnelle ou interactive, voir encore J. S. Dryzek (1987) et C. Offe (1985, 1985a). Et plus précisément en ce qui a trait à ces tensions dans le travail enseignant, on trouvera chez B. Martin (1981) des analyses fort intéressantes à propos de pratiques enseignantes en Grande-Bretagne.
7. Les citations de ce texte reproduisent fidèlement, dans leur forme et contenu, les paroles mêmes des enseignants; de légères corrections, au besoin, aident à en préciser le sens. Nous avons aussi laissé à ces citations, entre parenthèses, leur code d'identification dans le but d'aider le lecteur à distinguer les enseignants.
8. L'analyse complète à venir des entrevues apportera vraisemblablement des éléments nouveaux qui nous permettront, nous l'espérons, de mieux analyser cette forme d'identité et ainsi de rendre possible sa subdivision en deux identités distinctes.

Bibliographie

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE ET LA FÉDÉRATION PAS CÉGEPS, (1989)
Les actes du colloque: Le Cégep et vous: partenaires pour l'avenir, Sainte-Foy, mai 1988.

CEQ
Les actes du colloque sur l'avenir du Cégep: À vingt ans, les choix déterminants, Montréal, novembre 1987.

CSN
Les Cégeps ont-ils un avenir!, CSN, FNEEQ, FEESP, Montréal, Boréal, 1988.

DRYZEK, J. S.
«Complexity and Rationality in Public Life», *Political Studies*, nº XXXV, 1987.

GIDDENS, A.
«Labour and interaction», dans J. B. THOMPSON et D. HELD (eds.), *Habermas Critical Debates*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1982.

GRÉGOIRE, R., *et al.*
Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de Cégep, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Enseignement supérieur, Gouvernement du Québec, 1985.

HABERMAS, J.
Legitimation Crisis, Boston, Beacon Press, 1975.

LIPSKY, M.
Street-Level Bureaucracy, Dilemmas of the Individual in Public Services, New York, Russel Sage Foundation, 1980.

MARTIN, Bernice
Sociology of Contemporary Cultural Changes, Oxford, Basil Blackwell, 1981.

MCCARTHY, T.
The Critical Theory of Jürgen Habermas, Cambridge, Mass., MIT Press, 1978.

OFFE, C.
Disorganized Capitalism, Contemporary Transformations of Work and Politics, Cambridge, Mass., MIT Press, 1985.
«Le travail comme catégorie de la sociologie», dans *Les Temps modernes*, n° 466, 1985a, p. 2058-2093.
PARADEISE, C.
«Les professions comme marchés du travail fermés», *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, n° 2, octobre 1988.
SCHÖN, D. A.
The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York, Basic books, 1983.
TABUSKASCH, M.
«The Notion of Labour: Reflexion on Marx and Habermas», dans B. GUSTAVSON *et al.*, *Work in the 1980s: Emancipation and Derogation*, Brookfield Vermont, Gower Publishing Company, 1985.
WOOD, R.
«Task Complexity: Definition and Construct», dans *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, n° 37, 1986.

CHAPITRE 5

Accélération des mouvements de professionnalisation et de normalisation de la tâche chez les universitaires québécois francophones, 1976-1990

Pierre DANDURAND

Dans l'enseignement supérieur québécois, et en particulier dans les universités francophones, le métier de professeur-chercheur et ses conditions d'exercice se sont profondément transformées depuis l'après-guerre. Bien sûr ces transformations prennent source plus avant, soit autour des années 1920 et 1930. Mais c'est à partir des années 1940 et 1950 que commence vraiment à s'affirmer une nouvelle conception de l'université, sur le modèle humboldtien, c'est-à-dire selon une conception qui cherche à placer au centre de l'activité universitaire et de la tâche du professeur, la recherche scientifique et ses normes spécifiques[1]. Dans un tel contexte, l'enseignement devient une préoccupation seconde.

Cette conception inédite de l'université, qui supposait un nouveau projet de professionnalisation des pratiques universitaires, est rendue possible en une première étape, à partir de 1959, par une prise en charge plus directe des universités par l'État. Parallèlement, sous l'effet d'une demande

grandissante de scolarisation, le réseau universitaire connaissait un développement institutionnel très rapide, qui s'est accompagné d'une bureaucratisation de la gestion du système et d'une syndicalisation des professeurs. C'est ce que nous avons exposé dans un article récent (Dandurand, 1989). En 1976, cette syndicalisation est quasi complétée et les grandes lignes du mouvement de professionnalisation du métier d'universitaire qui caractériseront les années 1980 sont déjà en place.

La quinzaine d'années qui s'écoule entre 1976 et 1990 est marquée par un approfondissement du processus d'institutionnalisation des normes qui régissent le champ des pratiques universitaires. Dans la conjoncture de la crise que connaît cette période, le débat sur le fonctionnement du système universitaire prend une ampleur particulière. Si les enjeux en sont l'orientation d'ensemble de l'enseignement supérieur, plus précisément ils concernent l'importance respective de la recherche et de l'enseignement et touchent la place tenue par les multiples institutions et agents qui se partagent le champ universitaire.

Notre démarche débute par une présentation de la conjoncture des années 1976 à 1990: sont mis en évidence les questionnements autour des orientations à donner au système universitaire, orientations qui ont une répercussion directe sur la tâche des professeurs. Ensuite, nous signalons les changements significatifs dans la morphologie du corps professoral, corps vieillissant mais de plus en plus qualifié et expérimenté. Avant d'aborder le débat sur l'importance respective de la recherche et de l'enseignement, nous tentons, dans une troisième partie, de démontrer comment l'analyse de la tâche des professeurs et des normes qui la régissent renvoie à la structure profonde du système universitaire, préside à la hiérarchisation des institutions (universités/disciplines) qui la composent et à la dynamique des acteurs. Les enjeux sont ainsi rendus plus manifestes et c'est alors qu'on aborde, dans une quatrième partie, l'analyse d'un rapport exemplaire (rapport Lacroix, 1985) qui met en évidence et dégage les conséquences d'une conception humboldtienne de l'université. Cette conception inspire sûrement plusieurs acteurs sur la scène universitaire actuelle. Dans une cinquième partie, nous montrons que le volet enseignement demeure tout de même important à plusieurs égards. Mais à l'instar des pratiques de recherche, on tend de plus en plus à le professionnaliser et à le soumettre à des normes institutionnelles de contrôle.

CONJONCTURE DE REMISE EN QUESTION DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE

À partir de 1976 jusqu'à la fin des années 1980 apparaissent des transformations significatives dans la morphologie du système universitaire. Si le nombre d'étudiants continue à croître, le rythme de progression des effectifs baisse à tous les niveaux mais surtout chez les étudiants de 1er cycle. Ainsi, le taux d'augmentation des effectifs de 2e et 3e cycles rejoint durant la période 1976-1981 celui des étudiants du 1er cycle et, dans les dernières années, le dépasse pour devenir le groupe le plus dynamique (M.E.S.S., 1988, p. 8-9).

Donc augmentation moins rapide du nombre des étudiants, mais augmentation tout de même et surtout importance relative accrue des étudiants des 2e et 3e cycles. En parallèle, l'augmentation du corps enseignant se poursuit mais lentement à partir de 1976 et plafonne au début des années 1980. Si par exemple, les effectifs étudiants du 1er cycle augmentent de plus de 100 % entre 1975-1976 et 1980-1981, le nombre de professeurs, lui, progresse de 34 %. Selon un calcul du Conseil des universités, le nombre d'étudiants équivalent à temps complet a augmenté de 51 % de 1973-1974 à 1982-1983 alors que les effectifs professoraux se seraient accrus de 20 % (FAPUQ, 1987, p. 15-16).

Malgré l'augmentation des clientèles, il y a, à d'autres égards, un net essoufflement du développement du système universitaire, débutant avec les années 1970 mais s'affirmant dans la deuxième moitié de cette décennie et s'aggravant au début des années 1980. Les universités sont alors engagées dans des déficits inquiétants avec tout ce que cela représente comme conséquence dans la gestion interne. En même temps s'opère une espèce de contre-courant dans l'opinion publique qui va ternir l'image de l'universitaire. Ce contrecoup s'inscrit dans le courant d'un sentiment plus général de dévalorisation de ce système scolaire moderne en qui on avait mis bien des espoirs. La récession de 1982 a entamé la crédibilité qu'on accordait à la formation comme moyen par excellence d'assurer à la fois son avenir individuel et la mobilité collective (SORECOM, 1982).

Voilà quelques éléments de la conjoncture dans laquelle continuera à évoluer le corps professoral et plus globalement l'ensemble du système universitaire. La croissance des effectifs qui malgré tout se poursuit et des contraintes économiques de plus en plus sévères vont créer une pression sur le corps professoral et alimenter des luttes entre universités, entre les différents champs disciplinaires et professionnels et entre l'administration et les professeurs. Dans ce contexte on verra réapparaître avec force le modèle

de l'université humboldtienne, c'est-à-dire d'une université priorisant la recherche ou encore un modèle plus syncrétique alliant recherche et formation dans des secteurs sélectionnés en fonction de leur plus grande productivité dans le champ économique. Ce modèle humboldtien d'université semble porté par une partie des cadres des organismes d'encadrement des universités, soit par le Conseil des universités, les gestionnaires du fonds FCAR et aussi par plusieurs cadres des universités les plus axées sur la recherche. Il trouve enfin bien évidemment des défenseurs chez plusieurs professeurs pour qui la recherche constitue la seule marque vraiment distinctive de leur statut et l'axe valorisé de leur projet de carrière. À ce modèle s'opposera une conception où l'enseignement et les services à la collectivité demeurent des dimensions essentielles et d'importance majeure.

Ainsi *face à la crise, trois tendances se manifestent dans la façon d'attribuer les ressources*: soit de favoriser *certains champs disciplinaires* (v.g. le Conseil économique conseillera au Fédéral d'inciter, par un programme de bourse avantageux, les étudiants à s'orienter vers le génie, les sciences et l'administration); *soit de favoriser certaines universités* (v.g. les multi-universités versus les constituantes de l'Université du Québec; la FAPUQ a parlé à ce propos d'une véritable balkanisation du champ universitaire québécois); *soit de favoriser certaines catégories de professeur* (v.g. les plus productifs dans les activités de recherche en établissant des primes au rendement, rapport Lacroix, 1985); ou encore de préconiser une combinaison de ces trois possibilités.

La conjoncture obligeant ainsi à des choix, le débat sur l'avenir et l'orientation de l'université va s'intensifier. En même temps se multiplient les opérations d'évaluation. Ce qui entre autres va donner lieu à des critiques sévères à l'adresse des professeurs d'université. Ces critiques viendront tant de l'extérieur (rapport Gobeil, 1985; Laplante, 1989) que de l'intérieur (rapport Lacroix, 1985). Tant et si bien que la période se termine par la constitution, par le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, d'un Comité d'étude sur la tâche de professeur d'université (rapport Archambault, 1989). Il y a donc actuellement autour de cette tâche des enjeux importants qui se jouent. Pour en dégager les dimensions majeures, il importe de dresser d'abord un tableau rapide de l'évolution du corps universitaire. Cette opération au ras du sol va déjà permettre de souligner quelques aspects importants des changements en cours.

QUELQUES TRANSFORMATIONS MORPHOLOGIQUES DU CORPS PROFESSORAL

Si, comme on l'a noté sur le plan démographique, on assiste à une quasi-stagnation de la croissance du corps professoral, celui-ci se transforme dans certaines de ses caractéristiques et prend une autre configuration. En particulier il a dangereusement vieilli, conséquence inévitable de son non-renouvellement. L'âge moyen des professeurs est passé de 37,8 ans en 1972 à 45 ans en 1985. Il n'y a maintenant qu'environ 11 % des professeurs qui ont moins de 35 ans (voir le tableau en annexe, p. 162). Cette situation alourdit le corps professoral en limitant l'entrée de jeunes qui viendraient le revitaliser et, éventuellement, y ajouter des éléments moins conservateurs. Le groupe vit à ce point de vue une situation qui est à l'inverse de celle du tournant des années 1960 et 1970. On peut voir un effet de ce vieillissement sur place dans la persistance d'une participation très faible des femmes au corps professoral: 16,7 % en 1982 et 16,3 % en 1985, malgré des revendications qui se font de plus en plus insistantes.

Par ailleurs, le vieillissement a aussi eu pour conséquence de changer considérablement la répartition du corps professoral en termes de statut. Plus de 75 % des professeurs sont maintenant agrégés et titulaires alors qu'en 1979 ce groupe ne représentait que 40 %. En termes de professionnalisation, cette indication est importante dans la mesure où elle rappelle que la grande masse des professeurs est ainsi assurée d'une carrière dans la fonction universitaire. Ce statut de permanence, actuellement remis en question, constitue un des attributs les plus importants de la fonction universitaire. Dans cette fonction, il est l'équivalent, avec le doctorat, de l'accréditation ou de la certification que les grandes professions accordent à leurs membres: l'éternité du titre et du droit de professer, à moins d'un manque grave au code déontologique de la profession. Bourdieu et Boltanski (1975) ont déjà montré toute l'importance du titre à valeur permanente attaché aux agents sociaux. Tout le pouvoir de négociation qu'il permet sur le marché de l'emploi et aussi les tentatives répétées, chez les employeurs, d'en limiter l'accès et de miner sa valeur d'échange. Ces luttes autour du titre et de la permanence ont été choses communes dans la société québécoise des dernières années et ont fait prendre conscience qu'il n'y a d'assurance dans les statuts que celle qui permet un rapport de force favorable entre ceux qui offrent leur service professionnel et les «acheteurs» de ces services.

Jusqu'ici le droit à la permanence des professeurs d'université a résisté aux nombreuses attaques auxquelles il a été soumis (voir notamment rapport Gobeil, 1986; Boutin, 1987; Laplante, 1989). Mais il n'est pas du tout

évident qu'il continuera d'en être ainsi. Quoi qu'il en soit, on peut faire l'hypothèse qu'un corps professoral dont les membres ont, dans trois cas sur quatre au moins, le statut de permanent à l'intérieur de l'institution, dispose collectivement d'un degré d'autonomie plus grand que celui dont les membres ont des statuts transitoires et révocables par suite des évaluations institutionnelles. On ne manquera pas de faire valoir que cette immuabilité est un facteur sinon *la* cause d'une productivité des professeurs que certains jugent trop faible ou trop inégale (Laplante, 1988; Boutin, 1987). On y reviendra.

L'évolution, à partir d'autres caractéristiques, du groupe des professeurs d'université nous semble aussi significative. Ainsi au cours des dix ou quinze dernières années, la proportion d'universitaires détenteurs d'un doctorat a encore augmenté de façon notable. De 1972 à 1987 elle est passée de 52 % à 69 % (M.E.S.S., 1986). Dans les disciplines les plus académiques, soit dans le champ des sciences «pures» ou dans celui des sciences humaines, le titre de docteur est à peu près généralisé. Dans les facultés professionnelles, il progresse. Ainsi il y a une tendance à une homogénéité plus grande du corps universitaire par rapport à cette caractéristique académique de base qui, en principe, certifie les qualités de chercheur. Ce mouvement va dans le sens du projet d'université humboldtienne dont il a déjà été question. Et il semble que ce mouvement soit irréversible: dans l'état actuel de concurrence, un candidat doit, pour se présenter à un poste, avoir en main son diplôme de doctorat.

Il y a ainsi homogénéisation des conditions d'accès à la profession, non seulement à travers le titre, mais aussi semble-t-il dans le modèle de carrière: le recrutement se fait de moins en moins en dehors du champ de l'enseignement. En 1987, avant leur engagement comme professeurs, 77,8 % des universitaires étaient étudiants (21,8 %) ou au service d'un établissement scolaire (55,7 %). Très peu (17,2 %) venaient d'institutions du secteur public autres que l'enseignement ou encore du secteur privé (CREPUQ, 1990, p. 18). Dans leur recherche sur les biologistes et psychologues, Maheu et autres (1984, tableau IV, p. 264) avaient de leur côté observé une nette autonomisation du champ scientifique après 1965.

C'est donc dire qu'au cours de la dernière décennie, le corps universitaire tend à devenir plus homogène dans certaines de ses caractéristiques professionnelles. C'est par ailleurs un groupe qui, s'il a vieilli, possède maintenant, dans l'ensemble, une expérience importante de l'enseignement et une expérience de recherche plus largement partagée que dans les périodes précédentes. En fait jamais n'a-t-on eu un personnel universitaire plus qualifié et plus expérimenté, même si certains pensent que le corps professoral reste handicapé par le recrutement rapide des années 1960 (Bertrand, 1985). Ces qualifications indéniablement plus grandes n'ont pas empêché

que, sous l'effet de la crise économique, l'image de l'universitaire et de l'université ne soit ternie dans l'opinion publique.

STRUCTURE PROFONDE DE L'UNIVERSITÉ, TÂCHE DES PROFESSEURS ET PERFORMANCE

Si le vieillissement du corps professoral et son établissement dans la permanence amènent des questionnements sur l'institution universitaire et son développement, dans le contexte de la crise des années 1980, ces questionnements atteignent à la fois une plus grande acuité et une plus grande ampleur: ils touchent non seulement l'état du corps professoral et les conditions d'exercice de la tâche (v.g. le ratio professeur/étudiants, les changements dans les normes de productivité scientifique), mais aussi la nature même de cette tâche (v.g. importance respective de la recherche et de l'enseignement).

Par là, on rejoint la structure profonde de l'université qui est, croyons-nous, inscrite précisément dans les fonctions accomplies par les professeurs et dans les normes formelles et informelles qui président à leur évaluation et déterminent les performances. C'est ce qui explique que la vieille étude de Caplow et McGee (1961) ait frappé si juste. Elle permet de saisir la dynamique universitaire dans un de ses moments forts: l'engagement et le départ des professeurs. L'institution procède alors à une évaluation des performances. Ainsi sont mises en évidence deux caractéristiques majeures des universités américaines. D'une part, celles-ci se présentent comme un véritable marché et un marché stratifié. D'autre part, les activités de recherche et les publications se révèlent les facteurs déterminants de la carrière des professeurs et manifestent l'importance centrale, la dominance même, de ce type d'activité dans le monde de l'enseignement supérieur (voir aussi à ce sujet Parsons, Platt, 1977).

Arrêtons-nous un moment sur ces deux dimensions du champ universitaire car tout se passe comme si elles commandaient en bonne partie la dynamique non seulement du système universitaire américain mais aussi du système universitaire québécois, en même temps qu'elles marquent profondément, dans un cas comme dans l'autre, les carrières des professeurs.

À première vue, on pourrait croire que l'idée de marché ne s'applique pas dans la situation du Québec, étant donnée l'action égalisatrice de l'État dans les affaires universitaires[2]. Dans les faits cependant, le réseau univer-

sitaire québécois, quoique sans aucun doute moins complexe et plus fermé que celui des États-Unis, est fortement divisé et stratifié. Ceci est facilement observable à partir des différences dans les caractéristiques sociales des clientèles, selon les institutions, les facultés, les départements (Ayotte, 1967; Dandurand, Fournier, 1980; Dandurand, 1986), à partir de la production différentielle des diplômes de 2e et 3e cycles (Girard *et al.*, 1973, 1978, rapport Lacroix, 1985, rapport Maheu, 1988, rapport Archambault, 1989) ou encore en fonction de l'importance des activités de recherche et de la fréquence des publications des professeurs (mêmes sources plus Lennards, 1988). Quel que soit le critère utilisé, on arrive le plus souvent à un classement où McGill, l'Université de Montréal et Laval se détachent; viennent ensuite Concordia, l'UQAM, Sherbrooke et, enfin, les constituantes de l'Université du Québec. Il suffit d'ailleurs de se frotter un peu au monde universitaire pour comprendre que les luttes de concurrence sont de plus en plus vives entre ces établissements. McGill et Concordia par exemple, qui ont longtemps constitué un réseau à part, attirent de plus en plus une clientèle francophone, concurrençant ainsi sur leur propre terrain les institutions francophones. À travers un certain battage publicitaire, l'Université de Montréal a déclaré tout récemment son intention de devenir vers l'an 2000 «l'université de recherche francophone par excellence», sélectionnant les meilleurs étudiants dans un système universitaire à trois étages dont elle occuperait seule le sommet, parmi les institutions francophones s'entend (Université de Montréal, 1990, p. 3-15). C'était relancer la course... et provoquer quelques vagues.

Milieu stratifié donc, il est aussi clair qu'un des principes de cette stratification a trait aux performances des universités dans leur lutte pour accaparer les fonds de recherche et dans la poursuite de la renommée par la voix des publications de ses professeurs dans les revues et dans les autres instances de diffusion des connaissances savantes.

Dans des sondages récents, comme on le verra ultérieurement, les professeurs sont majoritairement d'avis que les administrations universitaires n'accordent pas un poids égal à l'enseignement et à la recherche, celle-ci constituant le pôle le plus valorisé des activités universitaires. Ainsi, la dynamique du système pourrait être grossièrement présentée de la façon suivante: valorisation de la recherche et des publications → attraction des fonds de recherche → renom de l'institution → attraction des clientèles. Ce qui enclenche un autre cycle: en jouant favorablement sur le financement et en facilitant le développement du corps professoral, est à nouveau nourrie la renommée d'une université, d'une faculté, d'un département. Et ainsi de suite[3]...

C'est, nous semble-t-il, un des scénarios de base qui marque et structure les stratégies des agents, administrateurs, professeurs, étudiants

dans le champ universitaire. Ce n'est pas le seul scénario car les agents moins bien dotés au départ (par exemple les constituantes de l'Université du Québec) doivent recourir à d'autres stratégies, s'appuyant en particulier sur la valeur des services à la collectivité ou sur l'importance de la mission enseignement. Mais alors, peut-on croire, ils sont appelés à jouer avec des valeurs secondes. Il n'y a cependant pas nécessairement chez les professeurs et même les administrateurs une conscience tout à fait claire et toujours présente de l'origine et de la nature de ces normes qui régissent le champ universitaire. Elles demeurent en partie masquées, opaques. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne pressente pas d'où elles viennent ni qu'elles soient du coup inopérantes.

Les paroles d'un professeur qui, à l'occasion d'un débat sur la charge de travail, réfléchit à voix haute sont en cela tout à fait significatives:

> J'ai l'impression, disait-il, que c'est l'*administration* qui impose les normes, mais interrogeant un peu, on voit qu'il s'agit *parfois plutôt de professions*. En *médecine* c'est très net. On nous dit: «C'est deux étudiants par professeur qu'il nous faut et encore aux *États-Unis* c'est 1,5 par professeur. Vous vous rendez compte qu'on a encore du chemin à faire». Vous avez la même pression en sciences sociales, en psychologie, en musique. Ce *sont les professions* qui imposent les normes... Donc, il y a des professions qui prennent en charge la détermination des normes. J'ai l'impression que les chiffres [le ratio professeur/étudiants] qu'on observe actuellement dans chacun des départements, sont plus imposés par les professions que par *le gouvernement* (A.P.U.I., 1972, p. 68).

À première lecture, ces paroles peuvent paraître très confuses. Cependant, si on s'arrête à les analyser plus profondément, malgré les hésitations de l'élocuteur, il s'en dégage une structure du champ universitaire quasi complète et bien stratifiée. Les instances de décisions, sources possibles des normes, y sont nommément identifiées, soit l'administration, le gouvernement, les professions. La communauté scientifique n'est pas directement évoquée mais on sait que, dans l'état actuel des choses, la culture scientifique est intimement liée aux professions, inséparable même de leur statut. D'autre part, le champ universitaire y apparaît hiérarchisé. Il n'est pas indifférent que le premier exemple de discipline cité soit la médecine. «En médecine c'est très net», nous rapporte-t-il comme pour bien marquer le poids de cette discipline. De même, la norme en médecine vient des universités américaines. Comme si, d'exemple en exemple, on remontait aux sources des normes: les professions mais, parmi elles, la médecine, la médecine mais cette discipline médicale telle qu'elle se présente dans les universités américaines. L'idée de la norme est à ce moment du discours très clairement exprimée: «Vous vous rendez compte qu'on a encore du chemin à faire [pour rejoindre les universités américaines]».

Vision incomplète mais vision approchée de ce qui constitue la source de la norme: les pratiques de recherche et le modèle de recherche incarné, dans les [grandes] universités américaines.

Dans le champ universitaire en effet, la norme et surtout sa légitimité ont tendance à être établies par la communauté scientifique qui impose ses modèles et marque profondément la culture académique. Les universités sont, avec les grandes institutions de recherche, le système de publication et les associations savantes, l'un des points d'ancrage en même temps qu'un axe essentiel de développement de cette culture scientifique. Même les disciplines les plus strictement professionnelles, si elles veulent conserver leur statut et leur légitimité, doivent montrer leur capacité de participer au monde de la science.

Mais cette culture scientifique, qui s'est développée en relation avec une importante institutionnalisation de la production et de la diffusion des pratiques scientifiques, ne s'impose pas comme telle. La culture scientifique n'a d'effet que dans la mesure où elle est appropriée par les groupes en concurrence dans le champ universitaire. Autrement dit, dans la mesure où, à la base, elle est appropriée par des professeurs réunis, soit dans des champs disciplinaires, soit dans des syndicats; au niveau de chaque université, par les couches administratives; au niveau interinstitutionnel, par des organismes comme la CREPUQ, le Conseil des universités; enfin, aux niveaux fédéral et provincial, par les responsables des grands programmes de recherche développés dans l'ombre de l'État et par les hauts fonctionnaires du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

La norme n'est toujours en dernière analyse que le résultat de ce rapport de force entre les principaux agents du champ universitaire. La configuration du construit symbolique qu'est le modèle académique valorisé représente ainsi non pas l'expression d'une valeur -in se- du mode de connaissance scientifique et des pratiques y afférant, mais bien l'expression d'un rapport de force reproduit dans un discours et qu'on cherche à asseoir dans des institutions. Ceci, on le comprend bien, n'est pas du tout en contradiction avec le fait qu'une bonne partie de *la rhétorique* des luttes de concurrence va puiser dans le répertoire de la culture scientifique. Mais dans le contexte des contraintes budgétaires des dernières années, elle va devoir s'articuler et composer avec les exigences d'une difficile répartition des ressources monétaires à l'intérieur du champ universitaire et de chacune des institutions. Cette situation obligeant souvent à des choix et faisant pression sur la productivité des professeurs, on comprend alors que le débat sur les normes s'exacerbe et que les discours de légitimation s'amplifient.

Dans la gestion de ces tensions, si on se place dans la perspective du pouvoir universitaire, l'argument «interne» le plus fort est celui qui consiste à reservir aux professeurs, par la voie de comités et de groupes de travail dont ils fournissent le plus souvent la main-d'oeuvre, des normes d'excellence scientifique et académique qu'ils ont eux-mêmes élaborées et prônées dans leur mouvement de professionnalisation, qui remonte aux années 1940 et 1950.

C'est en partie ce qui fait la force du rapport sur lequel nous avons choisi de nous arrêter pour tenter de montrer plus concrètement comment, à partir d'un modèle qui privilégie la recherche, soit en somme une vue humboldtienne, on présente, dans la conjoncture de crise des années 1980, les enjeux dans le champ universitaire et leurs liens organiques avec la tâche des professeurs.

IDÉOLOGIE DE LA SCIENCE ET GESTION TECHNOCRATIQUE: UNE ANALYSE DE CAS, LE RAPPORT LACROIX

Les débats récents sur les normes qui doivent guider l'orientation du système universitaire et, en définitive, les activités des professeurs, trouvent une de leur expression exemplaire dans un rapport d'un groupe de travail de l'Université de Montréal chargé d'établir les priorités de développement de cette institution (rapport Lacroix, 1985). Ce rapport, intitulé *La poursuite de l'excellence*, est exemplaire à plusieurs égards. On y trouve d'abord, fondu dans une seule coulée, *un discours gestionnaire* dont la rhétorique justificatrice s'inspire d'une *conception méritocratique de la culture scientifique et d'une valorisation conséquente de la recherche et d'un ordre universitaire stratifié*. En même temps, on y affirme *une adhésion au principe du marché* (tout au moins dans le cas des rapports entre acteurs individuels, soit entre professeurs)[4] *comme dynamique de la productivité* et *de la performance* des agents «libres» sur la scène universitaire. Sous ce dernier aspect, on voit nettement transparaître l'influence du courant de pensée néo-libérale, si largement répandu au cours de la décennie des années 1980.

Mais dans le cadre plus spécifique de notre propos, le rapport Lacroix est aussi exemplaire dans la mesure où il comporte un modèle *de gestion technocratique de l'université, articulé à un modèle de professionnalisation-normalisation de la tâche des professeurs où la recherche est posée comme l'activité la plus valorisée*. Évidemment, la richesse du rapport et sa significa-

tion ne se réduisent pas à ces seules dimensions. Cependant, elles en constituent, à notre avis, les apports les plus importants.

Le rapport s'ouvre par un rappel des efforts de planification entrepris autour ou sous l'égide du Conseil des universités au cours des années 1970. Ce simple rappel permet déjà au lecteur attentif d'entrevoir comment s'est progressivement resserré le champ universitaire, comment les activités d'évaluation se sont progressivement construites à l'intérieur des universités, répondant à des impératifs de coordination et ajoutant de la densité aux rapports synergiques des unités du système. Ainsi, au tournant des années 1980, lorsque se fait sentir plus dramatiquement l'effet des restrictions budgétaires, on a déjà derrière soi quelques expériences d'évaluation et de planification. Évidemment, avec l'approfondissement de la crise, ces opérations se multiplient.

Dans une telle conjoncture de raréfaction importante des ressources ainsi que d'augmentation des clientèles, les auteurs du rapport établissent rapidement un diagnostic ou plutôt un postulat de base qui va à la fois marquer leur analyse de la situation et donner une orientation fondamentale à la planification proposée. Le système universitaire québécois, jugent-ils, est placé devant un dilemme:

> En résumé, au cours des cinq dernières années, plusieurs personnes et instances universitaires ont estimé que la *sévérité des restrictions budgétaires prévoit avoir comme conséquences de contribuer à une 'médiocrisation' généralisée des activités d'enseignement et de recherche et de compromettre la poursuite de l'excellence* (rapport Lacroix, p. 10).

Sain réalisme en apparence: les difficultés financières sont incontournables et vont nuire à la qualité de la production universitaire. Il y a cependant, dans l'analyse, une dérive apparemment légère mais lourde de sens. On est d'abord placé entre deux options, excellence ou médiocrité, dont l'une est de soi inacceptable. On ne planifie pas la médiocrité. S'ajoute à la définition de la situation une nuance non insignifiante: la médiocrité, nous dit-on, sera «généralisée». Le «mal» prend alors des dimensions angoissantes. Il faut redresser radicalement l'ordre des choses et bifurquer.

Pour aller vers le deuxième pôle, l'excellence à laquelle nous convie le titre même du rapport, les auteurs posent alors la nécessité d'une rationalisation des activités et d'une productivité accrue. Et la logique amorcée continue à se déployer: pour engager l'institution sur cette voie, il va falloir procéder à «une réallocation des ressources à partir *de critères de productivité et de performance*» (rapport Lacroix, p. 10).

Et c'est dans ce passage, qui mène à la définition des critères, que l'opération devient pour nous particulièrement significative. Nous sommes

ainsi ramenés directement aux dimensions valorisées de la fonction universitaire et, par conséquent, aux dimensions à privilégier dans la tâche du professeur. Bien plus, s'impose une mesure de performance dans l'accomplissement de cette tâche, collectivement et individuellement. On revient à la question des normes. D'emblée ce qui sera privilégié dans l'analyse de la situation de l'Université de Montréal, ce sont les activités de recherche et, plus précisément, les fonds obtenus par les professeurs, les publications scientifiques qui sont un prolongement de la recherche et l'encadrement des étudiants des 2e et 3e cycles dans leurs travaux de mémoire ou de thèse (soit la préparation de la génération future de chercheurs). En somme, c'est une traduction, à l'aide d'indicateurs qui ont l'avantage d'être quantifiables, d'un modèle d'université dans la tradition «humboldtienne». C'est une sorte de réification de ce modèle. À un premier degré, la force que prend une telle démonstration lui vient d'un traitement technocratique des données, qui crée l'impression qu'elle se base sur des informations tout à fait objectives et quantifiables. Mais plus profondément, elle trouve ses assises dans la légitimité d'un discours d'accompagnement qui consiste à mettre au centre de l'argumentation ce qui est, aux yeux mêmes des professeurs, un volet essentiel de la fonction universitaire et celui qui est le plus valorisé par l'institution universitaire, la recherche. En un sens, les professeurs se font remettre sous le nez ce qu'eux-mêmes, comme collectivité, ont prôné, particulièrement à partir des années 1950, comme un de leurs attributs distinctifs et un attribut qui en ferait un corps moderne adapté aux normes de la culture scientifique et académique du temps (Dandurand, 1989). Mais pour les professeurs dans leur ensemble, s'il s'agit bien d'*un* des volets importants de leur tâche, cela ne signifie pas nécessairement qu'il est celui qu'ils valorisent le plus. C'est ce que nous verrons ultérieurement.

Ce modus operandi permet, par ailleurs, d'établir un tableau assez saisissant de la diversité des situations des universités québécoises et de leur participation tout à fait inégale aux ressources que sont les fonds de recherche, la présence d'étudiants des 2e et 3e cycles et leur contribution, aussi variable, à la «production» des publications scientifiques.

Ainsi se dessinent les contours d'un champ universitaire québécois stratifié avec, au sommet, les multi-universités locales, soit une certaine «heavy league» provinciale, McGill, Montréal, Laval; elles-mêmes en position homologue aux grandes universités canadiennes, Toronto et quelques autres; elles-mêmes se situant près des grandes universités américaines qui forment, évidemment, le haut de la pyramide[5]. C'est à partir de ces valeurs centrales que se constitue et se restructure un champ universitaire transnational. Le rapport contribue ainsi à la production symbolique de cet espace universitaire tout en adhérant à l'ordre des valeurs qu'on y observe (ou qu'on y met). Il

reproduit le monde universitaire en fonction de normes quantifiables et apparemment objectives.

Mais ces performances, qui permettent aux universités de se classer, sont en définitive le fait des professeurs qui arrivent à produire ces biens valorisés que sont les multiples recherches et publications, les nombreuses directions de thèse. Ce sont là les tâches privilégiées du corps universitaire, *celles qui comptent vraiment*. En regard de ces activités, l'enseignement au 1er cycle, les services à la collectivité représentent un peu l'arrière-cour. On n'en parle pas très ouvertement. C'est le non-dit qui constitue, comme on sait, un des éléments parmi les plus significatifs dans l'analyse du discours. Pour le groupe de travail du rapport Lacroix, la mission de l'Université de Montréal est ailleurs, soit dans le développement de la recherche et des cycles supérieurs. Cette mission-là est claire.

Si de toute évidence ce sont les performances des professeurs dans les activités de recherche (dans *certaines* activités de recherche) qui sont celles qu'on priorise, la démarche du groupe de travail va les amener à une autre constatation qui ne manque pas de soulever quelques débats. À ces différentes activités de recherche, les professeurs sont loin de contribuer également. Dans l'ensemble du corps professoral, 40 % d'entre eux ont réalisé 91,1 % des publications, 73,7 % des communications scientifiques, 63,6 % des directions d'étudiants et obtenu 65,4 % des subventions de recherche (rapport Lacroix, p. 189). Par ailleurs, ces professeurs ont des charges de cours à peu près équivalentes aux autres. On peut, à partir de là, mettre en doute la productivité des 60 % de professeurs qui restent. L'impression est que 60 % d'entre eux se situent ainsi sous la norme[6].

Mis en présence d'un si grand nombre de professeurs «sous-productifs», dans un contexte particulièrement aggravant de restrictions budgétaires, on peut s'attendre à ce que le corps professoral soit contrôlé ou sanctionné d'une façon quelconque. Et cela devient tout à fait légitime puisqu'une proportion élevée des universitaires ne se conforme apparemment pas à ce modèle académique valorisé, modèle que, pour paraphraser le rapport, les meilleurs d'entre les professeurs incarnent déjà dans leur institution, dans leur département. Le corps professoral est ainsi, dans sa majorité, saisi sur le fait, il est saisi en flagrant délit.

L'image d'un déficit de productivité accolée à une majorité de professeurs donne donc aux gestionnaires un capital considérable de légitimité dans d'éventuelles réallocations de ressources et dans la mise en marche de mesures de contrôle[7]. En ligne directe avec ce construit idéologico-analytique de la réalité universitaire, le rapport se termine en toute logique sur des recommandations qui appellent un contrôle beaucoup plus intense des per-

formances des professeurs: on propose aussi d'augmenter ou d'appuyer l'autorité du directeur de département pour qu'il voie à rétablir l'équilibre des tâches et assure une plus grande productivité de chacun. Par ailleurs, et c'est ici que se traduit toute l'estime qu'on a pour le volet enseignement de la tâche, on laisse entendre que si le professeur ne se conforme pas aux normes de productivité en recherche, il devra donner plus de cours.

> Une politique de modulation, y écrit-on, consisterait donc entre autres à attribuer une plus lourde tâche d'enseignement aux professeurs peu ou pas productifs sous d'autres aspects (rapport Lacroix, p. 428).

Plus loin, en insistant sur les prérogatives du directeur de département, on ajoute que celui-ci a un pouvoir dont il devrait user davantage, soit celui:

> d'augmenter la charge d'enseignement d'un professeur si ce dernier a peu d'activités de recherche et d'encadrement aux 2e et 3e cycles (rapport Lacroix, p. 429).
>
> [ou de] diminuer la charge de cours d'un professeur si ce dernier a des activités de recherche importantes ou une participation exceptionnelle à d'autres activités internes ou externes reliées à l'institution (*ibid.*).

On voit clairement apparaître ici ce qui deviendra un enjeu de plus en plus important dans les années suivantes, la modulation de la tâche, incluant le jeu régulateur d'une fonction de «second rang», l'enseignement. Comme si, par un jeu de simplification extrême, on oubliait qu'il y a différents modèles de carrière susceptibles de se modifier dans le cheminement suivi tout au cours d'une vie d'enseignement et de recherche. On alimente ainsi une conception «fixiste» de la modulation, gommant le caractère dynamique des carrières[8]. Ce qui risque d'ancrer dans une fonction certaines catégories de professeurs et de partager en deux types les universitaires, soit, d'une part, les chercheurs et, d'autre part, les enseignants. On verra que ce départage ne correspond vraiment pas à la conception qu'une majorité d'universitaires se font de leur fonction.

Le rapport Lacroix se termine en recommandant le développement d'une politique de rémunération différenciée, basée sur la compétence et le rendement et en y incluant, au besoin, des primes au marché (rapport Lacroix, p. 435). On y voit un moyen essentiel pour motiver à l'excellence et une garantie de productivité. «Sans de telles mesures et en l'absence de concurrence, l'Université pourrait risquer de glisser dans la médiocrité» (rapport Lacroix, p. 426).

C'est ainsi que serait assuré un marché libre où chaque professeur chercherait son profit en concurrence avec tous. Mais paradoxalement, cette

libre concurrence, le professeur devra la vivre dans des conditions de plus en plus contraignantes: on lui aura indiqué quelles sont les normes à suivre et à la limite, la norme pourrait être de dépasser constamment la norme[9]. On aura aussi mis en place de multiples instances d'évaluation universitaire entrant en action presque tous les ans et à tous les âges de la carrière. On épargne la permanence, gardant cependant l'arme de la modulation de la tâche professorale.

En parallèle, on aura développé des pratiques d'évaluation des institutions scientifiques (à l'occasion de chaque demande de subvention de recherche, au moment de soumettre articles ou livres à l'éditeur, ou pour présenter une communication dans les colloques).

On peut se demander si l'université et plus largement la communauté scientifique n'est pas en train de devenir le lieu par excellence (sic) de l'anthropophagie ou de l'incitation à l'anthropophagie. Ceci est particulièrement ressenti dans des milieux restreints comme celui de la communauté scientifique québécoise. La clôture de cette communauté sur elle-même semble devoir atteindre un nouveau degré avec le développement accéléré des rites d'auto-évaluation et d'évaluation mutuelle conduisant à des pratiques formelles de classement et de déclassement qui, elles, drainent de plus en plus d'énergies.

LE JEU DU BALANCIER: LA VALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Nous nous sommes longuement attardé sur le contenu du rapport Lacroix. Même s'il demeure exemplaire, le modèle d'université qu'il propose, axé sur la recherche, est loin de faire l'unanimité.

Dans les faits, un mouvement de revalorisation de la tâche d'enseignement, qui était déjà amorcé au début des années 1970 (voir Dandurand, 1989), a aussi continué sa marche. On retrouve cette préoccupation très nettement exprimée en 1979 dans le *Rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval* (rapport Dion, 1979). «Il est urgent, y écrit-on, d'évaluer et, le cas échéant, d'accroître l'intérêt à l'endroit de l'enseignement. Aucun effort ne devrait être épargné pour valoriser cette fonction» (p. 99). Il est d'ailleurs significatif qu'un des défenseurs de cette vision des fonctions de l'université, Michel Gervais, ait été nommé recteur de l'Université Laval en 1987. Il affirmait, dès sa nomination, que sa «première priorité» allait à la

«valorisation de l'enseignement» (Proulx, 1987). Cette préoccupation est aussi inscrite dans un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1982) sur le rôle du professeur d'université, avis qui insiste sur la grande tension qui existe entre les impératifs de la recherche et de l'enseignement dans la fonction universitaire. Enfin, au printemps 1987, l'Université de Montréal organisait un colloque important sur l'enseignement universitaire.

C'est justement à l'occasion de ce colloque qu'a été réalisée, à l'Université de Montréal, une enquête sur les opinions et attitudes des professeurs quant à la place qu'a ou devrait avoir l'enseignement dans leur tâche. Les résultats sont parfois surprenants mais rappellent l'importance de l'enseignement dans le métier de professeur d'université. Le sondage a montré que, pour une majorité très large de professeurs, soit 88 %, le modèle de carrière privilégié, ou qui devrait être rendu possible selon les professeurs, est celui où l'universitaire pourrait partager ses énergies *également* entre la recherche et l'enseignement.

L'enquête de Lennards (1987), qui rejoint un échantillon représentatif de l'ensemble des professeurs québécois, arrive à des résultats quelque peu différents (écart sans doute lié à la forme même de la question). Mais cette fois encore, il est clair qu'une majorité de professeurs, soit environ 73 %, ont des intérêts qui rejoignent les deux grands volets de la tâche, enseignement et recherche. Ils valorisent cependant un peu plus la recherche que leurs collègues canadiens.

Intérêts des professeurs pour la recherche et l'enseignement, Canada et Québec

Intérêts	Canada (%)		Québec (%)	
Très fortement dans la recherche	13,1		15,9	
Dans les deux mais plus dans la recherche	29,4	75,6	30,4	73,5
Dans les deux également	24,0		22,1	
Dans les deux mais plus dans l'enseignement	22,2		21,0	
Très fortement dans l'enseignement	11,2		10,5	

Source: Lennards 1987, compilation pour la commission Archambault.

Ces deux enquêtes montrent une autre convergence significative: les professeurs ont tendance à considérer que les instances universitaires accordent plus d'importance qu'elles ne le devraient aux activités de recherche. Autrement dit, plusieurs considèrent que les activités d'enseignement ne font pas le poids face à la recherche dans la vision qu'en ont les autorités universitaires.

Les analyses de la tâche en termes de budget-temps viennent aussi souligner sans équivoque l'importance du temps consacré à l'enseignement, même dans les universités dites de recherche. Selon les données citées dans le rapport Archambault, les universitaires québécois travaillent en moyenne 45 heures par semaine et 50 % de leur temps de travail est consacré à l'enseignement, 32 % à la recherche et 18 % à l'administration (rapport Archambault, 1989, p. 86). On observe sensiblement le même phénomène dans les universités américaines (Finkelstein, 1984).

Si les instances universitaires ont tendance à dévaluer l'enseignement ou à le considérer d'importance seconde (et il y a sur ce point un certain consensus), ceci ne signifie pas nécessairement que les professeurs s'y adonnent sans goût ni plaisir. Encore une fois, l'enquête Lennards livre sur ce point de très riches et précieuses informations: dans une proportion de 85 %, les professeurs tirent satisfaction de l'exercice de l'enseignement (cité dans le rapport Archambault, p. 95). Chez les universitaires canadiens, le tiers (33,4 %) y trouve une très haute satisfaction (very high) (Lennards, 1987; tableau II). Il n'y a pas de raison de croire que le sentiment des universitaires québécois soit vraiment différent à ce point de vue.

Il est donc clair qu'un nombre important de professeurs et certaines instances universitaires défendent ce volet de la carrière académique, l'enseignement, face à l'impérialisme de l'autre volet, la recherche. Il y a là un rapport de force inscrit dans une tension structurale, liée au partage des fonctions de base du champ universitaire, et qui renvoie à ces deux principes de légitimité des pratiques universitaires déjà identifiées (Dandurand, 1989).

Soulignée par le Conseil supérieur de l'éducation (1982), cette tension a pris du relief sous l'effet de la crise financière qu'ont connue les universités québécoises depuis une dizaine d'années. Dans cette conjoncture, il y a le risque que le déséquilibre enseignement/recherche s'accentue et qu'on aille, selon une tendance bien présente dans le discours actuel, vers la consécration de deux types d'universités, des universités de recherche et des universités d'enseignement (Fournier, 1987; Bélanger *et al.*, 1987). Si on ajoute le renforcement des contrôles sur le corps professoral, sous le coup des critiques internes et externes, tout cela semble avoir accéléré le mouvement en vue d'une plus grande professionnalisation de la tâche d'enseignement. Concrè-

tement, ce mouvement fait qu'on voit pointer des pressions pour exiger des recrues une formation initiale en pédagogie ou pour inciter les professeurs en exercice à un recyclage de leurs savoir-faire pédagogiques. En bout de ligne, il s'agirait, à la limite, de s'assurer que les professeurs disposent de savoirs spécifiques, éventuellement certifiés, garantissant le caractère professionnel de leur pratique d'enseignement. De la même manière que leur formation du 3e cycle sanctionne leur capacité de chercheur ou qu'un titre professionnel garantit un savoir-faire pratique. Ces exigences nouvelles peuvent sembler tout à fait justifiées. Elles sont présentées comme éléments d'une stratégie de valorisation de la mission pédagogique de l'université et de l'universitaire.

De telles initiatives n'apparaissent cependant pas suffisantes pour redonner poids au volet pédagogique. À ceux, majoritaires, qui considèrent que les autorités universitaires n'accordent pas assez d'importance à la qualité de l'enseignement, on rétorque que pour que la machine administrative puisse reconnaître plus formellement cet aspect de la tâche, il faut consentir à mettre sur pied des moyens de contrôle plus poussés et mieux institués de la qualité des prestations pédagogiques. Avec cet argument d'une logique implacable, on s'engage encore une fois dans une dynamique impliquant la mise en place ou le renforcement de mécanismes d'évaluation statutaire, eux-mêmes impliquant des luttes, plus ou moins explicites, autour des normes et de leur modalité d'application. Ainsi en même temps que la tâche, dans sa complexité, se professionnalise, s'alourdit l'appareil bureaucratique de contrôle sur le corps professoral.

* * *

Aussi bien dans le volet recherche que dans le volet enseignement, les quinze dernières années voient une accélération des mouvements de professionnalisation et de normalisation de la tâche des universitaires québécois francophones, mouvements amorcés depuis le milieu du siècle. En réalité, l'une et l'autre tendances paraissent s'accentuer réciproquement. Tout se passe comme si le désir d'aller plus loin dans un volet de la tâche ne faisait qu'alimenter la bureaucratie universitaire ou, encore, se transformait en une ritualisation plus grande de la pratique de la recherche et de l'enseignement à l'intérieur d'une institution scientifique déjà bien en place et dévoreuse d'énergies.

C'est ce qui nous faisait dire déjà (Dandurand, 1989, p. 81-82) que l'élan, à la base du mouvement de constitution d'un corps professoral laïque et converti à la rationalité scientifique, mouvement guidé par le modèle de l'expert et accordé à la modernisation du Québec, semble s'évanouir progressivement dans un processus d'institutionnalisation-normalisation des fonctions complexes de l'universitaire. Chaque pas nouveau enferme le professeur dans un nouveau contrôle. L'enseignement et la recherche se font de plus en plus sous surveillance, non pas idéologique mais technocratique.

On peut faire l'hypothèse qu'à court terme ces grands mouvements dont on a parlé ne mobiliseront pas les professeurs. Bien qu'on sache par ailleurs que leur moral soit très bas et que la moitié d'entre eux se considèrent mal payés. Le corps universitaire constitue en fait un ensemble très éclaté, très divisé, l'attachement premier de chacun allant à sa discipline, base de son identité socio-culturelle. De plus, profondément socialisés à la culture scientifique, très sensibles à l'autonomie dont ils disposent encore dans l'accomplissement de leur tâche, trouvant majoritairement satisfaction dans leurs activités de recherche et d'enseignement, les professeurs peuvent continuer à produire davantage, même dans des conditions rendues difficiles. C'est ce que, en définitive, le rapport Archambault (1989) démontre. Alors qu'au cours des 10 ou 15 dernières années, l'université vivait une crise financière en même temps que les effectifs étudiants continuaient à augmenter, le corps professoral québécois, aidé il est vrai en partie par les chargés de cours en ce qui concerne l'enseignement, a su rejoindre le corps universitaire de l'Ontario sur tout un ensemble de paramètres liés aux travaux de recherche, aux publications, à la diplômation aux cycles supérieurs. Les professeurs, on le voit bien ici, ne fonctionnent pas seulement à la prime.

Par ailleurs, il est aussi possible, concevable même, que les universitaires puissent continuer à accomplir leur tâche et y trouver une motivation, *malgré la multiplication des contrôles. Mais cela, nous semble-t-il jusqu'à un certain point seulement*. Selon eux, il est très important, et les données de l'enquête Lennards (1987) le montrent, de conserver *un large degré d'autonomie* dans l'accomplissement de leurs fonctions. Cette dimension de leur culture professionnelle *et la répartition entre les tâches d'enseignement et de recherche sont, semble-t-il, les plages les plus sensibles de l'univers des universitaires*.

Et c'est justement à ces points que touche le rapport Archambault (1989) dans ses recommandations concernant la modulation de la tâche. Dans ses dimensions les plus fondamentales, cette modulation implique la répartition différentielle dans la distribution, au niveau des départements, du temps que le professeur pourra ou devra consacrer à ses activités de recherche et d'enseignement, compte tenu par ailleurs de sa participation à l'admi-

nistration et à son rayonnement. Le statut d'un professeur tend ainsi à s'établir et à se perpétuer comme une conséquence directe de la répartition différentielle entre des activités diversements valorisées. À partir de quelle aulne les universitaires seraient évalués et distribués? Le rapport Archambault, en proposant la modulation de la tâche mais sans suggérer les paramètres de cette opération, à part le fait qu'elle s'opère au niveau des unités de base que sont les départements et selon des principes de justice, laisse dans l'indétermination une partie importante des problèmes posés.

Il nous renvoie donc à la question de la norme et au jeu des rapports de pouvoir sur la scène universitaire.

Notes

1. Cette conception de l'université prend naissance dans les universités allemandes du début du XIX^e^ siècle et s'étendra par la suite aux grandes universités d'Occident. L'un de ses promoteurs fut W. von Humboldt, qui présente en 1909 une réforme de l'Université de Berlin (voir Blondin, 1987).

2. C'est la position prise, entre autres, par André Boutin, cadre supérieur d'une entreprise de haute technologie et membre du Conseil des universités, qui a appliqué sommairement la problématique et les recettes néo-libérales au réseau universitaire québécois (voir son texte «Libérer l'université», *Le Devoir*, 27 octobre 1987). Pour lui, le milieu universitaire ne représente pas un véritable marché où règne la concurrence. Sa solution à la crise universitaire, on l'imagine facilement, est de libérer les agents en passant entre autres par les bons d'éducation et l'abolition de la permanence pour aboutir à une rétribution monétaire des agents en fonction de leur performance. On s'assure ainsi, selon lui, que l'université fonctionne à la façon d'un véritable marché et qu'on obtienne le rendement maximum du système universitaire et des professeurs.

3. Dans son analyse du champ universitaire américain, Riesman (1958) avait identifié ce que Bourdieu (1978) présente, pour sa part, comme un effet d'hystérésis, c'est-à-dire que le renom d'une université ou d'un département puisse, pour un temps, se maintenir et attirer professeurs et étudiants alors même que l'institution en cause est en déclin. Mais ces variations s'inscrivent dans le modèle de base au sens même où il est dit que l'exception fait la règle.

4. Cette spécification est importante car le président du groupe de travail défend une politique de subvention gouvernementale qui privilégierait les universités de recherche, donc des institutions comme la sienne. Là-dessus s'est engagée une polémique notamment avec des cadres de l'UQAM qui jugent un tel type de politique discriminatoire et qui renvoient Robert Lacroix et son collègue André Raynauld au principe libéral d'une libre compétition entre les agents sur le marché universitaire, dont ils se sont faits par ailleurs les défenseurs. Le libéralisme nage ici dans des eaux troubles ou tout au moins dans quelques ambiguïtés (voir Lefebvre-Pinard et Berthiaume, *Le Devoir*, 12 octobre 1988; Bélanger, Lacroix, Raynauld, 1987).

5. C'est la *même* trame de discours que l'on trouve dans le document *L'Université de Montréal vers l'an 2000* (1990) (voir p. 3-5).

6. Si, dans une université, comme l'Université de Montréal où se concentre une partie importante des activités de recherche, la majorité des professeurs sont, sous cet aspect,

7. Signalons au passage que l'évaluation du groupe de travail du rapport Lacroix, à elle seule, justifierait si nécessaire les multiples évaluations antérieures, celles qui sont maintenant en place et celles qui s'ajouteront à plus ou moins long terme, malgré les luttes et les résistances de certains groupes de professeurs et des syndicats.

8. Voir la typologie exposée dans Réjean Landry «Un modèle d'analyse de l'entrepreneurship des universitaires québécois» dans Crête *et al.*, 1982, p. 2-34. Dans ce texte, Landry identifie huit types d'universitaires et montre comment, au cours d'une carrière, un professeur peut passer d'un type à l'autre avec des contributions différentes à la recherche et à l'enseignement. Ce texte a au moins l'avantage de rompre avec une conception «fixiste» de la modulation de la tâche.

9. La norme atteint ainsi ses limites théoriques comme *norme* mais assure du *même* coup sa pérennité en se reproduisant automatiquement.

Bibliographie

A.P.U.L. (Association des professeurs de l'Université Laval)
La charge professorale: une problématique nouvelle, Actes du colloque du 8 décembre 1971. Numéro spécial de *Forum universitaire*, n° 10, avril 1972.

AYOTTE, Robert
Budget de l'étudiant des niveaux collégial et universitaire, 1966-1967, Québec, ministère de l'Éducation, Études et documents n° 1, 1970.

BÉLANGER, Charles H., Robert LACROIX et André RAYNAULD
Les charges d'enseignement dans les universités québécoises: une réplique au rapport Gobeil, Centre de recherche et développement en économique, Université de Montréal, février 1987.

BERTRAND, Marie-Andrée
Les professeurs d'université au Canada ou la profession universitaire, Statistique Canada, Section de l'étude sur les professions, texte miméographié, 1985, (à paraître).

BLONDIN, Denis
L'investissement pédagogique: étude des perceptions des professeurs de la Faculté des arts et sciences de l'Université de Montréal, texte miméographié, Service pédagogique, Université de Montréal, 1977.

Les rapports entre l'enseignement et la recherche dans la profession d'universitaire, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1987.

«L'insoutenable défi pédagogique de l'enseignement supérieur», texte de présentation pour les Actes du congrès de l'A.I.P.U. (Association internationale des professeurs d'université), tenu en mai 1988 à Montréal, 1988, (à paraître).

BOURDIEU, Pierre et Luc BOLTANSKI
«Le titre et le poste», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, mars 1975, p. 95-102.

BOURDIEU, Pierre
«Classement, déclassement, reclassement», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, novembre 1978, p. 2-22.
Homo academicus, Paris, Éditions de Minuit, 1984.

COLLOQUE DES PROFESSEURS DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
L'enseignement compte-t-il à l'U. de M.?, Montréal, Université de Montréal, 1987.

BOUTIN, André J.
«Libérer l'université», *Le Devoir*, 27 octobre 1987.

CAPLOW, Theodore et R. C. MCGEE
The Academic Market Place, New York, Sciences Editions, 1961.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS
Les chargés de cours dans les universités québécoises, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, Gouvernement du Québec, 1989.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
Le rôle du professeur d'université, Québec, octobre 1982.

CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec)
Caractéristiques et rémunération des professeurs de carrière des universités québécoises, Rapport de l'Enquête sur le personnel enseignant, 1983-1985, 1988.

CRÊTE, Jean, Line GOYETTE, Jacques LAFLAMME, Réjean LANDRY, Vincent LEMIEUX et Dominique MASSON
Aperçus nouveaux sur les universités du Québec, série 2, Notes et travaux de recherche n° 3, Laboratoire d'études politiques et administratives, Université Laval, 1982.

DANDURAND, Pierre, Marcel FOURNIER et Léon BERNIER
«Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales», *Sociologie et sociétés*, vol. XII, n° 1, 1980, p. 101-132.

DANDURAND, Pierre, en collaboration avec Michel TRÉPANIER
«Les rapports ethniques dans le champ universitaire», *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 1, 1986, p. 41-77.

DANDURAND, Pierre
«Un corps professionnel renouvelé: les professeurs des universités québécoises francophones entre 1959 et 1976», *La Revue canadienne d'enseignement supérieur / The Canadian Journal of Higher Education*, vol. XIX (1), 1989, p. 63-85.

DE BONVILLE, Jean, Gérard LAURENCE et Florian SAUVAGEAU
«Situation critique de l'enseignement dans les universités», *Le Devoir*, 13 mars 1990.

FAPUQ (Fédération des associations de professeurs des universités du Québec)
Statistiques sur les professeurs d'université, leur tâche et leur environnement de travail, Les services de recherche économique et sociale, janvier 1987.

FINKELSTEIN, Martin J.
The American Academic Profession, A Synthesis of Social Scientific Inquiry Since World War II, Colombus, Ohio State University Press, 1984.

FOURNIER, Marcel
«Deux classes d'universités», *Nouvelles universitaires, FAPUQ*, vol. 8, n° 7, 1er mars 1987.

GAGNON, Pauline
La relève chez les professeurs-chercheurs universitaires, texte miméographié, Conseil de la science et de la technologie, 1990.

GINGRAS, Yves
«Le défi de l'université moderne: l'équilibre entre l'enseignement et la recherche», *Possibles*, vol. II, n° 4, 1987, p. 151-163.

GIRARD, Guy et coll.
La production des universités québécoises et la population universitaire au Québec, Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1973.

GIRARD, Guy, Jean-Claude OTIS et Normand PROULX
Le stock de ressources humaines hautement qualifié du Québec et la production des universités québécoises, Québec, Office de la langue française, Étude n° 2, 1978.

JENCKS, Christopher et Daniel RIESMAN
The Academic Revolution, New York, Doubleday & Company, Inc., 1968.

LAPLANTE, Laurent
L'université. Questions et défis, Québec, I.Q.R.C., 1988.

LENNARDS, Jos L.
The Academic Profession in Canada, Toronto, Department of Sociology, Glendon College, York University, texte miméographié, décembre 1987.

MAHEU, Louis, Francine DESCARRIES-BÉLANGER, Marcel FOURNIER et Claudette RICHARD
«La science au Québec francophone: aperçus sur son institutionnalisation et sur les conditions d'accès à sa pratique», *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 21, n° 3, 1984, p. 247-274.

M.E.S.S. (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science)
Caractéristiques socio-démographiques et statut des professeurs-chercheurs des universités québécoises en 1982-1983 et évaluation depuis 1972-1973, Québec, Gouvernement du Québec, 1986.

Effectif étudiant des universités québécoises. Faits saillants de son évolution. 1971-1972 à 1986-1987, Québec, Gouvernement du Québec, 1988.

PARSONS, Talcott et Gerald M. PLATT
«Considerations on the American Academic System», dans Walter P. METZGER (ed.), *Reader on the Sociology of the Academic Profession*, New York, Arno Press, 1977, p. 500-523.

PERRON, Madeleine, Pierre W. BÉLANGER et Sylvie Ann HART
«Le vieillissement et le renouvellement du corps professoral des universités», communication présentée au colloque sur *La profession enseignante au Québec*, Québec, ACSALF, mai 1990. (Voir l'article dans le présent recueil.)

PROULX, Jean-Pierre
«Entrevue avec le nouveau recteur de Laval, M. Michel Gervais», *Le Devoir*, 26 mai 1987.

RAPPORT ARCHAMBAULT
La tâche du professeur d'université du Québec, Rapport du groupe ministériel de travail sur la tâche du professeur d'université présenté au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, mars 1989.

RAPPORT DION. Rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval
Pour la renaissance de l'Université Laval, Québec, Université Laval, 1979.

RAPPORT GOBEIL
Groupe de travail sur la révision des fonctions et des organisations gouvernementales, Québec, Gouvernement du Québec, 1986.

RAPPORT LACROIX. Groupe de travail sur les priorités
La poursuite de l'excellence, Montréal, Université de Montréal, Comité de planification, juillet 1985.

RAPPORT MAHEU. Le comité pour l'étude sectorielle en sciences sociales
Étude sectorielle en sciences sociales, Rapport préliminaire, Québec, Conseil des universités, Gouvernement du Québec, 1988.

RIESMAN, David
Constraint and Variety in American Education, New York, Doubleday Anchor Books, 1958.

SORECOM
Les Québécois face aux universités et aux universitaires du Québec, Montréal, mai 1982.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
L'Université de Montréal vers l'an 2000, Montréal, Université de Montréal, 1990.

ANNEXE

Évolution du corps professoral selon certaines caractéristiques 1972-1973, 1982-1983, 1985, 1987-1988

	1972-1973[1]		1982-1983[1]		1985[2]		1987-1988[3]	
Proportion de professeurs détenant un doctorat	52,3		60,7		66,1		69,0	
Répartition (%) selon le secteur d'emploi précédent								
a) établissement d'enseignement	..		..		55,0		55,7	
b) étudiant	..		..	77,0	22,0		21,8	
c) secteur public	..		..		7,0		10,9	
d) industrie/commerce	..		..		7,0		6,3	
e) autres	..		..		10,0		5,2	
Répartition (%) selon le rang académique	(1970)[3]							
Rang 1/chargé d'enseignement	..		4,2		2,6		2,7	
Rang 2/adjoint	37,8		20,0		18,2		17,3	
Rang 3/agrégé	24,0		42,9		42,2		41,7	
Rang 4/titulaire	39,9 15,9	72,0	29,1	76,8	34,6	78,3	36,6	
Sans rang/autres	22,0		3,9		1,8		1,7	
Répartition (%) selon l'âge	(1971)[3]		(1981)[3]					
Âge moyen	37,8 ans		42,9 ans		45,0 ans		45,7 ans	
Moins de 35 ans	37,7		16,8		11,1		10,3	
35-49 ans	41,5		60,2		59,3		57,5	
50 ans et plus	20,8		23,0		30,2		32,2	
Répartition (%) selon les sexes								
Femmes	13,7		16,7		16,3		17,3	
Hommes	86,3		83,3		83,7		82,7	

1. Caractéristiques socio-démographiques et statut des professeurs-chercheurs des universités du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, Gouvernement du Québec, 1986, Bulletin statistique 86-02.
2. Caractéristiques et rémunération des professeurs de carrière des universités québécoises, CREPUQ, Montréal, 1986.
3. FAPUQ, Statistiques sur les professeurs d'université, leur tâche et leur environnement de travail, Les Services de recherche économique et sociale, Montréal, janvier 1987.
4. Données tirées du système de l'enquête sur le personnel enseignant des universités québécoises, communiquées par la CREPUQ, Montréal, 1990.

DEUXIÈME PARTIE

LE VIEILLISSEMENT ET LE RENOUVELLEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT: PRÉVISIONS, CONSÉQUENCES ET PRIORITÉS

CHAPITRE 6

Le renouvellement du corps enseignant des commissions scolaires de 1989 à 2011

Jean-Claude BOUSQUET

Je vais aborder la condition enseignante au Québec sous l'angle du renouvellement du corps enseignant à temps plein des commissions scolaires au cours des vingt prochaines années.

L'étude du rythme de renouvellement d'une profession peut sembler un angle bien étroit pour approcher la condition de ses membres. Pourtant, que le rythme de renouvellement soit plus rapide ou plus lent, il en résulte sur l'accès à la profession ou sur le vieillissement de ses membres des conséquences durables et profondes.

Parmi les raisons qui motivent cette étude, on retiendra les considérations suivantes.

Les effectifs actuels ont été recrutés principalement au cours des années 1960. D'où la crainte de départs massifs à la retraite à partir des années 1990. Ces départs ne vont-ils pas entraîner une telle augmentation des besoins de recrutement qu'on observerait au Québec les pénuries d'ensei-

gnantes et d'enseignants qualifiés qui sont courantes en France et aux États-Unis, par exemple?

L'étude sectorielle en éducation réalisée par le Conseil des universités[1] attirait l'attention sur le fait qu'au début des années 1980 peu de jeunes accédaient à la pratique à temps plein dans les commissions scolaires. On pouvait donc craindre que l'appareil de formation des facultés d'éducation ne se contracte et que, par la suite, il devienne difficile de répondre à des besoins subitement accrus.

Enfin, dans le milieu de l'enseignement, le vieillissement continu des effectifs inquiète observateurs ou acteurs.

L'étude portera sur le personnel enseignant du secteur public qui scolarise environ 90 % des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire de la province. Elle ne concerne que le secteur des Jeunes. Sont donc exclus les enseignantes ou les enseignants du secteur des Adultes. Ne sont visés que les personnels qui détiennent un contrat à temps plein, à l'exclusion donc des personnels enseignants à temps partiel (ceux qui détiennent des contrats à temps partiel ou à la leçon) et des suppléants occasionnels qui ne détiennent pas de contrat[2]. Le personnel enseignant à temps plein assure un peu moins de 90 % de la charge d'enseignement réelle donnée au secteur des Jeunes[3].

J'aborderai successivement les questions suivantes[4]:

— Quels sont les besoins nets de renouvellement du corps enseignant à temps plein au cours des vingt prochaines années?

— Quelle est la structure du marché de recrutement des personnels enseignants au Québec, d'où proviennent les jeunes recrues, quelle est leur formation et quelles sont les pratiques de recrutement des commissions scolaires?

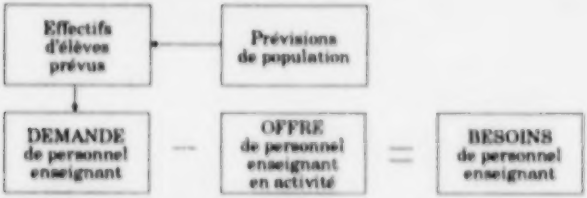
— Enfin plus brièvement comment se présente la question du vieillissement du corps enseignant actuel?

Je commencerai par la présentation sommaire du modèle de prévision utilisé au ministère de l'Éducation.

LE MODÈLE DE PRÉVISION

Présentation schématique du modèle

Le modèle de prévision des besoins de recrutement de personnel enseignant peut être schématisé de la manière suivante:



À partir des effectifs d'élèves prévus pour une année donnée, est dérivée la demande de personnel enseignant nécessaire à l'encadrement des élèves. Pour des taux d'encadrement et une répartition des élèves par ordre d'enseignement donnés, la demande découle immédiatement du nombre d'élèves.

Pour une année donnée, l'offre de personnel enseignant en activité est égale à l'effectif employé par les commissions scolaires l'année précédente diminué des départs intervenus. Parmi ces départs, les retraites constituent une catégorie importante.

Les besoins de recrutement découlent de la confrontation entre la demande de personnel nécessaire à l'encadrement des élèves et l'offre de service du personnel déjà à l'emploi des commissions scolaires. Les besoins de recrutement sont égaux à la somme des départs de personnels actifs l'année précédente et de la variation annuelle de la demande de personnel. La variation annuelle de la demande de personnel, si elle est positive, indique qu'il y a création d'emplois (cf. tableau 1).

Les besoins d'engagement de nouveau personnel sont inférieurs aux besoins de recrutement, puisque l'employeur peut recourir à du personnel déjà à son service l'année précédente dans d'autres fonctions que l'enseignement.

Pour prévoir l'évolution du vieillissement de la population enseignante, il faut tenir compte simultanément du nombre et de la composition par âge de chacune des catégories de personnel présentes dans les équations du tableau 1.

TABLEAU 1

Schéma intégré du modèle de prévision des besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein

I	Effectif scolaire	x	Rapport enseignants-élèves	=	Demande de personnel
II	Personnel actif l'année précédente	–	Départs d'actifs de l'année précédente	=	Offre de personnel actif
III	Besoins de recrutement	=	Demande de personnel	–	Offre de personnel actif
III bis	Besoins de recrutement[1]	=	Variation de la demande de personnel	+	Départs d'actifs de l'année précédente
IV	Besoins nets de recrutement	=	Besoins de recrutement	–	Recrutement interne[2]

1. L'équation III bis découle de l'équation III: Besoins de recrutement = (Demande de personnel – Personnel en activité l'année précédente) + (Personnel en activité l'année précédente – Offre de personnel en activité).

2. Le recrutement interne est constitué par du personnel qualifié qui était occupé l'année précédente dans des fonctions comme la direction des écoles ou le conseil pédagogique. L'employeur n'a donc pas à recourir au recrutement externe.

Les limites du modèle de prévision

Le modèle a été utilisé itérativement, chaque année, de 1990 à 2011 pour produire des projections. Ces dernières ont des limites qui tiennent aux données ou aux hypothèses.

Les effectifs d'élèves utilisés dans le modèle correspondent à trois scénarios démographiques empruntés au Bureau de la statistique du Québec. Les prévisions du nombre d'élèves qui en découlent proviennent d'une publication du ministère de l'Éducation[5].

Les trois scénarios se différencient surtout par des variations croissantes de la fécondité et accessoirement du solde migratoire.

Le scénario faible correspond à une fécondité plus faible qu'aujourd'hui, il verrait le nombre d'élèves diminuer de 38 % de 1989 à 2011.

Le scénario moyen correspond à une fécondité légèrement inférieure à l'actuelle, il verrait le nombre d'élèves diminuer de 23 % jusqu'en 2011.

Le scénario fort correspond à une fécondité plus élevée que la fécondité observée: le nombre d'élèves se maintiendrait autour du niveau actuel pendant la période.

Les deux derniers scénarios paraissent actuellement les plus plausibles.

Par ailleurs, les régimes pédagogiques et les taux d'encadrement de 1988 ont été maintenus constants pendant la période observée.

De plus, la composition par âge du personnel enseignant nouvellement engagé a été supposée semblable à celle observée en 1988.

Enfin les effectifs enseignants ont été répartis selon le sexe et le régime de retraite (RRE ou RREGOP) en quatre catégories dont la persévérance dans la profession ou les comportements face aux départs étaient variables[6].

LES RÉSULTATS DU MODÈLE: BESOINS DE RECRUTEMENT DE 1989 À 2011

J'analyserai d'abord les résultats qui concernent les besoins de recrutement.

Pas de création d'emplois dans le corps enseignant

Comme les prévisions d'effectifs scolaires le laissaient prévoir, il ne devrait pas y avoir de création de nouveaux emplois au cours de la période.

TABLEAU 2

Variation de la demande de personnel enseignant selon les trois scénarios

	Observations	Prévisions				
	1988-1989	1989-1990	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2011-2012
Scénario faible	59 685	59 369	56 789	49 304	41 746	36 325
Indice: 1988 = 100	100,0	100,0	95,1	82,6	70,3	61,2
Scénario moyen	59 685	59 703	58 116	54 024	50 148	45 971
Indice: 1988 = 100	100,0	100,0	97,4	90,5	84,0	77,0
Scénario fort	59 685	59 743	58 914	57 870	58 809	59 542
Indice: 1988 = 100	100,0	100,0	98,7	97,0	98,5	98,2

Source: DEED, Percos.

TABLEAU 3

Besoins de recrutement de personnel à temps plein: moyennes annuelles

	Observations			Prévisions				
	1983-1984	1986-1987	1988-1989	1989-1990	1995-1996	2000-2001	2006-2007	2011-2012
Scénario faible								
Nombre	..	..	..	1 767	1 318	1 295	1 702	2 120
Taux de renouvellement[1]	..	..	..	3,0	2,3	2,6	4,2	5,8
Scénario moyen								
Nombre	465	903	1 679	1 767	1 858	2 182	2 516	2 513
Taux de renouvellement	0,7	1,5	2,8	3,0	3,2	4,0	5,1	5,5
Scénario fort								
Nombre	..	..	..	1 767	2 191	2 845	3 963	3 585
Taux de renouvellement	..	..	..	3,0	3,7	5,4	6,7	6,0

1. Le taux de renouvellement est égal au rapport, exprimé en pourcentage, des besoins de recrutement par l'effectif enseignant à temps plein.

Si la demande devait se maintenir selon le scénario fort, elle diminuerait progressivement de 23 % selon le scénario moyen et d'environ 40 % selon le scénario faible (cf. tableau 2).

Changement de tendance dans les besoins de recrutement[7]

Les résultats des divers scénarios de prévision indiquent un changement de tendance dans les besoins de recrutement. Les besoins augmentent brusquement et croissent jusqu'en fin de période. Une analyse plus fine montre que la reprise du recrutement a débuté en 1987. Nous sommes donc entrés dans une phase active d'engagement de personnel qui se poursuivra jusqu'en 2011. Les besoins de recrutement varient toutefois du simple au double selon les scénarios. Dans tous les cas, cependant, on assistera à un renouvellement en profondeur des effectifs enseignants, les taux de renouvellement annuels oscillant entre 2,3 et 6,7 % (cf. tableau 3).

Un renouvellement profond et continu du corps enseignant

De 1981 à 2011, on peut distinguer quatre périodes (cf. tableau 4) d'après l'intensité et le volume de renouvellement du corps enseignant. La période de faible recrutement s'étend de 1981 à 1986, avec moins de 700 personnes engagées à temps plein par année. Une reprise vigoureuse s'est amorcée en 1987 et 1988, qui sont des années de transition, avec l'engagement de 1 600 personnes par an. Simultanément le taux de renouvellement (besoins nets par rapport à l'ensemble du corps enseignant) se redresse de 0,7 % en 1983 à 2,8 % en 1988.

Dans un deuxième temps, de 1989 à 1995, les besoins de recrutement atteignent les 2 000, les différences entre les scénarios étant réduites. En sept ans, il faudra engager de 13 000 à 15 000 personnes environ. En comparaison, on avait engagé 5 600 personnes de 1981 à 1987.

À partir de 1995, les besoins divergent nettement selon les scénarios. Selon le scénario faible, la diminution du nombre de postes entrainera une diminution des besoins à 1 300 par an. Selon le scénario moyen, par contre, le niveau des besoins s'élèvera à 2 200 par an, la diminution du nombre de postes étant plus que compensée par l'augmentation des retraites et des autres départs. Selon le scénario fort, les besoins augmenteront à plus de 3 000 par an. En dix ans il faudra renouveler plus de la moitié du corps enseignant de l'époque.

TABLEAU 4

Besoins nets de recrutement de 1981-1982 à 2011-2012 selon 3 scénarios et principaux facteurs explicatifs de ces besoins

	Observations		Prévisions			
	1981-1982 à 1986-1987	1987-1988 à 1988-1989	1989-1990 à 1995-1996	1996-1997 à 2005-2006	2006-2007 à 2011-2012	1989-1990 à 2011-2012
Total						
scénario 1			13 092	13 164	11 978	38 234
scénario 2	4 182	3 261	14 509	21 978	15 304	51 791
scénario 3			15 368	31 356	22 933	69 836
Moyenne annuelle						
scénario 1			1 870	1 316	1 996	1 662
scénario 2	697	1 631	2 703	2 198	2 551	2 252
scénario 3			2 195	3 154	3 822	3 036
Facteurs explicatifs des besoins annuels moyens[1]						
1- Retraites						
scénario 1			1 048	1 563	1 642	1 427
scénario 2	850	850	1 048	1 579	1 680	1 444
scénario 3			1 049	1 590	1 749	1 467
2- Variation de la demande						
scénario 1			-414	-1 482	-908	-1 007
scénario 2	-1 600	-436	-224	-797	-696	-596
scénario 3			-110	-11	122	-6
3- Autres départs						
scénario 1			1 580	1 501	1 377	1 492
scénario 2	1 612	1 504	1 606	1 734	1 709	1 689
scénario 3			1 622	1 952	2 189	1 913

1. Il s'agit ici de moyennes annuelles. Il découle immédiatement des égalités du tableau 1 que: «Besoins nets = retraite + variation de la demande + autres départs – recrutement interne».

De 2005 à 2011, on observe dans tous les scénarios une augmentation des besoins tandis que les taux de renouvellement atteignent un maximum et dépassent les 4 % (cf. tableau 3).

Théoriquement le corps enseignant devrait être renouvelé tous les trente-cinq ans. Si l'on tient compte des départs en cours de carrière et des décès, disons tous les trente ans. Or, il faudra, quel que soit le scénario, faire plus que renouveler le corps des enseignants à temps plein au cours des vingt prochaines années (cf. tableaux 2 et 4). C'est un changement considérable du rythme et du volume de renouvellement comparativement aux dix dernières années.

Les besoins de recrutement au cours de la période qui va de 1989 à 2011 vont donc augmenter progressivement, selon les scénarios 2 et 3, les plus probables. Toutefois, même si, en fin de période, ils atteignaient des sommets, on ne pourrait parler de recrutement massif même dans le cas du scénario fort. Au maximum, vers 2005, les besoins dépasseront de 140 % les niveaux d'engagement atteints en 1987 et 1988. Pourra-t-on recruter des enseignants qualifiés si ce scénario se réalise?

LES PERSPECTIVES DE RECRUTEMENT DE 1989 À 2011

J'aborderai la question du recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires en examinant successivement les thèmes suivants:

- la structure et la dynamique du marché d'emploi de l'enseignement préuniversitaire;
- l'offre annuelle de nouveau personnel enseignant qualifié;
- les pratiques de recrutement des commissions scolaires.

Composition du marché des personnels enseignants préuniversitaires

Les commissions scolaires peuvent engager des personnels qualifiés employés dans d'autres secteurs d'enseignement du préscolaire, du primaire, du secondaire ou même du collégial; elles peuvent aussi subir la concurrence des employeurs de ces secteurs. On peut donc considérer que le corps enseignant des commissions scolaires fait partie du marché qui gouverne le

recrutement des enseignantes et des enseignants à temps plein du préscolaire, du primaire, du secondaire et du collégial.

Ce marché comporte 126 000 emplois: 86 000 emplois à temps plein dont 60 000 sont occupés par le corps enseignant des commissions scolaires et 40 000 emplois temporaires dont un peu moins de 30 000 dans les commissions scolaires[8].

Gravitent autour de ce marché d'un peu moins de 130 000 emplois, des enseignants ou formateurs en chômage qu'on peut estimer à 10 000 environ. Il faut y ajouter un bassin de personnes qualifiées pour l'enseignement, dont il est difficile d'évaluer le nombre, qui occupent des emplois précaires dans d'autres secteurs que l'enseignement, ou qui se trouvent temporairement hors du marché du travail[9]. Ces personnes pourraient éventuellement occuper des postes vacants.

Dynamique du marché du travail des personnels enseignants

Dans quelle mesure les commissions scolaires peuvent-elles recruter dans les divers bassins qui composent le marché des personnels enseignants préuniversitaires?

Les autres emplois à temps plein sont des emplois au moins aussi intéressants que ceux d'enseignant ou d'enseignante des commissions scolaires. Parmi eux, les emplois reliés aux fonctions de direction d'école ou de conseil pédagogique, environ 6 000 emplois, sont occupés par des personnes expérimentées issues directement du corps enseignant.

On n'a pas étudié les besoins de recrutement pour ces emplois concurrents. Les conclusions qui suivent sont donc fragmentaires ou hypothétiques. Les cadres des écoles sont plus âgés que les enseignants des commissions scolaires; les enseignants des cégeps et du privé sont un peu plus jeunes[10]. En première approximation, on peut donc estimer que les besoins de recrutement des commissions scolaires représentent environ 70 % des besoins globaux de recrutement de personnel à temps plein qualifié du marché préuniversitaire. C'est-à-dire l'équivalent de leur poids relatif dans ce marché. Cependant, si les besoins de recrutement de certains des autres groupes d'emplois étaient concentrés dans le temps, ce pourcentage pourrait momentanément diminuer.

Par contre, si l'on considère les emplois temporaires et les personnes qui sont en chômage ou sous-employées dans d'autres secteurs, on se trouve en présence d'une réserve de 50 000 personnes environ pouvant éventuellement occuper des emplois à temps plein dans les commissions scolaires.

Une fraction importante de ce personnel est même qualifiée, préparée et testée par l'employeur éventuel. Elle pourrait donc occuper immédiatement des postes d'enseignement à temps plein.

L'existence de cette importante réserve constitue une caractéristique du marché de recrutement des enseignants au Québec. Elle distingue le marché québécois en Amérique du Nord. J'essaierai de préciser plus loin l'importance de cette source de recrutement dans l'engagement de nouveau personnel enseignant et d'estimer le volume de la réserve de professionnels qualifiés.

La formation de nouveaux personnels enseignants

L'émission de permis d'enseigner

La deuxième source de recrutement pour le corps enseignant à temps plein est celle des jeunes nouvellement diplômés. Ils proviennent des facultés d'éducation, surtout pour le préscolaire et le primaire, mais aussi des autres facultés. Le droit d'accès à la pratique est régi par l'obtention du permis d'enseigner[11]. Le permis est attribué une seule fois à la même personne quand cette dernière obtient un baccalauréat ou un certificat reconnus par le Ministère. Le permis est valide pour cinq ans; toutefois, il peut être prolongé. Au cours des dix dernières années, 30 344 permis d'enseigner ont été émis (cf. tableau 5). En 1988, 3 710 permis ont été attribués, ce qui constitue une hausse de 37 % par rapport à 1984, année où l'émission de permis a été la plus faible.

En dépit de la faiblesse du recrutement au cours des années 1980, l'attribution de permis d'enseigner est restée élevée au Québec. Aujourd'hui, elle est relativement plus importante qu'en Ontario et en Colombie-Britannique, deux provinces où les besoins relatifs de recrutement sont pourtant plus élevés (cf. tableau 6).

Si l'on comptabilise tous les types d'offres nouvelles (cf. tableau 5), on observe qu'en 1988 environ 5 500 personnes ont obtenu un premier titre d'enseignement au Québec ou l'ont fait renouveler. Ce nombre dépasse de 67 % celui de 1984 au moment où les besoins de recrutement à temps plein des commissions scolaires ne représentaient que 30 % du nombre de permis d'enseigner décernés cette année-là ou 45 %, si l'on tient compte des emplois engagements à temps partiel nouvellement créés. Et c'était la meilleure année de recrutement depuis 1979!

TABLEAU 5

La formation de nouveaux personnels enseignants qualifiés

	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Offre nouvelle										
1. Permis d'enseigner[1]	2 910	2 198	3 174	3 316	3 105	2 716	2 666	3 161	3 388	3 710
2. Rétablissements de permis	ND	ND	ND	ND	ND	351	592	1 092	1 334	1 473
3. Autorisations provisoires	ND	ND	ND	ND	ND	325	108	154	319	302
4. Transferts de brevets d'autres provinces	ND	ND	ND	ND	ND	ND	179	144	176	163
Offre totale[1] (1 + 2 + 3 + 4)	ND	ND	ND	ND	ND	3 392	3 645	4 551	5 217	5 648
Sortants du stage probatoire Premiers brevets	2 948	2 527	1 731	1 273	1 204	1 097	1 467	1 610	1 638	1 792
Perfectionnement Anciens brevetés obtenant un second brevet	1 808	1 277	1 461	1 437	967	854	523	629	520	368

1. Environ 50 % des diplômés se voient attribuer simultanément deux permis (soit pour deux disciplines ou pour les deux secteurs linguistiques). Ce fait constitue donc une source de légère surévaluation de l'offre dans cette étude.

Source: Statistiques relatives à la certification des enseignants, Direction des permis et brevets d'enseignement, MEQ.

TABLEAU 6

Nouveaux personnels enseignants qualifiés au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique

	Année	Enseignants temps plein	Nouveaux diplômés	Nouveaux diplômés par enseignant %
Québec	1988	59 685	3 710	6,2
Ontario	1988	75 641	3 917	5,2
Colombie-Britannique	1987	27 037	1 293	4,8

Sources: Statistiques de l'éducation en Ontario, 1987; Statistical supplement to the annual report, 1988-1989, British Columbia.

L'obtention du brevet d'enseignement (sortants du stage probatoire)

Les personnes diplômées, qui se sont qualifiées pour le permis d'enseigner et qui sont désireuses d'exercer, entrent en stage probatoire dans une école. Après deux ans de pratique, elles obtiennent un brevet d'enseignement dans un champ donné. Elles sont alors qualifiées à vie. De 1980 à 1984, il y a eu une chute dramatique du nombre de nouveaux brevets décernés (cf. tableau 5). Les jeunes ne pouvaient accumuler l'expérience nécessaire pour terminer le stage probatoire. Depuis 1984, on observe une reprise sans que l'on retrouve la situation de la fin des années 1970 quand le nombre de nouveaux brevets était comparable au nombre de permis (cf. tableau 5).

Nombre de jeunes n'arrivent donc pas à terminer leur stage probatoire au terme de cinq ans; certains se découragent et quittent le marché. Mais à la moindre éclaircie, les demandes de rétablissement de permis augmentent (un permis d'enseigner est valide pour cinq ans). De 1984 à 1988, le nombre de demandes de rétablissement de permis est passé de 351 à 1 473. C'est là une manifestation de l'existence d'une «réserve» latente de personnels enseignants qualifiés.

L'intérêt relatif pour la profession enseignante au Québec

L'existence au Québec d'importantes «réserves» de personnel enseignant qualifié constitue une caractéristique majeure qui a rendu difficile l'accès à la pratique de la profession enseignante au cours de la dernière décennie.

Les jeunes nouvellement diplômés trouvent un marché encombré. Ils doivent affronter la concurrence de leurs prédécesseurs qui n'ont pas encore d'emploi à temps plein, qui sont plus nombreux et qui ont acquis une certaine expérience. Ces désavantages sont en partie compensés, il est vrai, par un coût d'engagement moindre. L'insertion dans la profession est donc plus difficile que celle des personnels enseignants d'il y a une génération ou celle de leurs collègues en Amérique du Nord.

L'enseignement demeure cependant une profession attirante dans le contexte du marché du travail québécois. On en trouve la preuve tant dans le maintien à un bon niveau de l'émission de permis d'enseigner au cours des années de faible recrutement que dans l'élasticité de l'offre de nouveaux permis et de rétablissement de permis dès que la situation s'améliore. L'intérêt pour la profession enseignante est particulier au Québec dans l'ensemble nord-américain. Pour les perspectives d'avenir en matière de recrutement, c'est un atout à préserver[12].

Le pourquoi de cet intérêt relatif dépasse les objectifs de cette étude. Voici cependant quelques éléments d'explication. En 1976, les personnels enseignants à temps plein des commissions scolaires ont obtenu une sécurité d'emploi qui constitue une véritable permanence. C'est un avantage unique au Canada et probablement en Amérique du Nord. Par ailleurs, la durée de l'année scolaire et de la tâche hebdomadaire d'enseignement[13], surtout au primaire, est plus avantageuse qu'ailleurs. De 1975 à 1981, les enseignants québécois jouissaient d'un salaire moyen élevé par rapport à leurs homologues nord-américains[14]. Enfin l'enseignement au préscolaire et au primaire est une profession traditionnellement féminine. Or, le taux d'activité des femmes est plus bas au Québec qu'en Amérique du Nord et, en général, le taux de chômage est relativement plus élevé au Québec.

L'engagement de personnel enseignant par les commissions scolaires

Les commissions scolaires du Québec se trouvent actuellement dans une situation privilégiée pour le recrutement de personnel enseignant à temps plein, du fait de l'existence d'importantes réserves de personnel qualifié et de l'intérêt relatif des jeunes du Québec pour la profession. Pour comprendre comment elles gèrent cette relative abondance, il faut déborder le cadre du corps enseignant à temps plein et considérer l'accès aux divers «statuts» des personnels d'enseignement.

Les divers statuts du personnel enseignant des commissions scolaires et la précarité de l'emploi

Il y aurait d'autres manières de classer les personnels enseignants que le statut conféré par le lien contractuel avec les commissions scolaires: la matière enseignée ou la rémunération, par exemple. Le statut est pourtant le meilleur indicateur pour comprendre les pratiques d'engagement, c'est aussi une des variables fondamentales qui découpent la profession[15] par le biais de la sécurité d'emploi qui lui est étroitement liée.

Aux extrémités de l'échelle des statuts se situent les deux catégories les plus nombreuses. Au sommet, les personnels permanents et, au bas, les personnels occasionnels sans contrat, à taux horaire au secteur des Adultes et suppléants occasionnels au secteur des Jeunes. Entre les deux se situent les personnes qui ont des contrats révocables (cf. tableau 8). Certaines sont en voie d'être admises dans la catégorie des personnels réguliers, les personnels «à temps plein réguliers»; d'autres, «à temps plein non réguliers», «à

temps partiel» et «les enseignants à la leçon», n'ont échappé que pour quelques mois ou une année scolaire au sort des personnels sans contrat.

À la limite, tous les personnels non permanents ont des emplois précaires. Chaque année, il y a une probabilité non négligeable pour la personne non permanente de se retrouver dans la catégorie des occasionnels. Il est, certes, plus probable que la personne qui a déjà obtenu un contrat voie ce contrat renouvelé ou qu'elle soit promue à une catégorie supérieure, mais en période de faible recrutement la menace de chômage est réelle pour tous[16].

La stabilité relative de l'effectif enseignant à contrat des commissions scolaires

Ces statuts étant donnés, on peut se demander comment les commissions scolaires — et les syndicats — gèrent la répartition du personnel entre les diverses catégories. On connaît mal le personnel sans contrat, son degré de renouvellement, par exemple, mais on a l'impression qu'en longue période, il y a une tendance à la stabilisation des effectifs à contrat[17].

Au cours des années 1970, l'effectif enseignant à temps plein se maintenait autour de 72 000 personnes (73 000 à 74 000 avec les personnels à temps partiel, moins nombreux qu'aujourd'hui). Après une période d'ajustement des effectifs, au début des années 1980, il y a de nouveau une stabilisation des effectifs à contrat aux alentours de 66 000.

Cette nouvelle stabilisation a été obtenue aux dépens de la sécurité d'emploi. Elle a l'avantage de permettre la constitution d'une réserve de personnes qualifiées qui peuvent se préparer à la permanence en bénéficiant d'une situation plus confortable. Cette stabilité du personnel à contrat résulte peut-être d'une adaptation du système à une situation assez générale de surplus de personnel permanent, après 1976. On est donc prudent dans l'engagement de personnel à temps plein, de peur de voir augmenter les mises en disponibilité. Cette situation pourrait durer encore quelques années, jusque vers 1995, tant que les effectifs scolaires demeureront stables et que les «disponibles» ne seront pas à peu près résorbés.

TABLEAU 7

Les personnels enseignants des commissions scolaires de 1980 à 1988, selon le type de contrat d'engagement

Situation au 30/09	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Nombre de postes	68 946	65 769	64 016	60 684	59 731	58 928	58 183	58 213	58 035
Nombre d'enseignants	71 905	70 243	69 435	67 360	67 001	66 840	66 315	66 345	66 682
Statut d'emploi									
Temps plein	70 155	68 308	66 898	64 695	62 983	61 697	60 557	60 110	59 685
permanent	ND*	ND	ND	ND	ND	60 428	58 516	56 880	55 694
régulier	ND	ND	ND	ND	ND	1 220	1 975	2 593	3 395
non régulier	ND	ND	ND	ND	ND	49	66	637	596
Temps partiel	1 435	1 586	2 138	2 230	3 547	4 563	5 177	5 602	6 364
À la leçon	315	349	439	435	471	580	581	633	633
Non permanent	ND	ND	ND	ND	ND	6 412	7 799	9 465	10 988

* Non déterminé

Source: Perms, DEED

Les pratiques d'engagement des commissions scolaires et l'accès des jeunes diplômés à l'enseignement

En 1988, le recrutement de 1 959 personnes pour des postes à temps plein provenait des sources suivantes:

- les personnels non enseignants; ce recrutement interne de personnes assez âgées représentait 14 % des besoins en 1988;
- les personnels enseignants qui l'année antérieure détenaient des contrats à durée limitée; en 1988, ce contingent représentait 32 % des nouveaux personnels enseignants;
- les personnels sans contrat qui faisaient fonction de suppléants occasionnels l'année précédente ou d'enseignants à taux horaire[15];
- les personnels enseignants provenant du secteur privé ou d'autres provinces;

— les personnes qualifiées mais qui avaient abandonné l'enseignement ou le marché du travail;

— enfin les personnes qui viennent d'obtenir un permis d'enseigner.

En 1988, 46 % du recrutement provenait des personnels à contrat des commissions scolaires. Nous ne connaissons pas l'importance du recrutement en provenance du personnel enseignant sans contrat. Cependant, il est possible d'estimer le recrutement de jeunes nouvellement diplômés (cf. tableau 8).

TABLEAU 8

Accès aux divers statuts du personnel enseignant des commissions scolaires en 1988-1989[1]

	Effectif total		Effectifs engagés en 1988			
Catégorie de statut	**Nombre absolu**	**Âge moyen**	**Nombre**	**Âge moyen**	**Moins 25 ans**	**Non expérimentés**
Contrat à:						
Temps plein	59 685	43,5	1 331	32,5	316	490
permanents	55 694	44,2	124	41,6	4	6
réguliers	3 395	36,9	967	31,9	254	372
non réguliers	596	34,8	240	34,1	58	112
Non à temps plein	6 997	35,5	3 013	34,2	746	1 498
temps partiel	6 364	35,1	2 662	33,9	689	1 386
à la leçon	633	39,8	351	36,8	57	112
Sans contrat:						
À tous horaire	9 000	36 ans environ	ND°	ND	ND	ND
Suppléants occasionnels	22 000	36 ans environ	ND	ND	ND	ND

° Non déterminé.

1. Il s'agit de l'accès des personnes qui n'étaient pas employées à l'enseignement des Jeunes l'année précédente. À celles-ci s'ajoutent 628 personnes à temps partiel, l'année antérieure, qui accèdent aux statuts à temps plein.

Source: Perras pour les personnels à contrat.

Le recrutement de jeunes nouvellement diplômés

Si l'on fait l'hypothèse que les recrues de moins de 25 ans correspondent à des jeunes nouvellement diplômés, 16 % des nouveaux effectifs à temps plein entreraient dans cette catégorie.

Cependant, certains obtiennent leur diplôme après l'âge de 25 ans ou font renouveler leur permis d'enseigner parce qu'ils désirent entrer sur le marché du travail. En 1988, les personnes nouvellement engagées qui n'avaient pas d'expérience en enseignement représentaient 25 % des nouveaux effectifs à temps plein. Une partie de ces nouveaux sans expérience est sans doute constituée de personnes qui renouvellent leur permis. On peut donc estimer que les recrues récemment diplômées représentaient environ 20 % des engagés en 1988.

En résumé, sur 1 959 nouveaux engagements à temps plein en 1988, les commissions scolaires recrutaient environ 20 % parmi les nouveaux diplômés et un peu moins de 50 % parmi leurs personnels à contrat de l'année antérieure.

L'âge moyen du personnel permanent était de 44 ans. Celui des autres catégories de personnel d'environ 36 ans. L'âge moyen des nouvelles recrues était d'environ 32,5 ans, soit un âge plus élevé que l'âge moyen d'accès à la profession médicale (cf. tableau 8).

Un petit nombre de jeunes nouvellement diplômés accèdent directement aux emplois à temps plein[19] des commissions scolaires. Plus nombreux sont ceux qui obtiennent des emplois contractuels mais la majorité doit se contenter d'emplois sans contrat. Un nombre non négligeable de jeunes accèdent à d'autres emplois à temps plein par le biais de l'enseignement privé ou du secteur public des autres provinces, notamment dans les classes d'immersion[20].

Conclusion concernant le recrutement et ses perspectives d'avenir

Les avantages et les inconvénients de la situation actuelle

J'ai déjà noté que du point de vue des commissions scolaires, la situation actuelle peut paraître satisfaisante. Elle permet d'engager surtout des personnels enseignants expérimentés souvent évalués à l'interne et de choisir les meilleurs parmi ceux-ci ou, en dernier recours, parmi de nombreux diplômés.

Cependant, les conditions de recrutement que l'on vient d'évoquer ne sont pas sans inconvénients même pour l'employeur. Depuis 1980, le corps enseignant permanent s'est très peu renouvelé: 95 % de l'effectif de 1988 enseignait en 1980 et 90 % enseignait déjà à temps plein. Se sont donc ajoutées 2 500 personnes seulement, soit l'équivalent du dixième des personnes qui ont obtenu un permis d'enseigner et même pas le quart de celles qui ont été brevetées depuis 1980 (cf. tableau 9). Une bonne partie de ce recrutement s'est effectuée depuis 1986. De 1981 à 1988, 6 000 nouveaux engagés ont rejoint les enseignants à temps plein, alors que le ministère de l'Éducation délivrait 25 000 permis d'enseigner. Si l'on considère qu'il y a surplus de permanents depuis 1976, on peut estimer à 25 000 personnes environ, le personnel qualifié qui n'occupe pas d'emploi à temps plein dans l'enseignement et constitue une réserve éventuelle de recrutement.

TABLEAU 9

Les personnels enseignants dans les commissions scolaires en 1988 et ayant accédé aux emplois à contrat depuis 1980

	Effectifs 1988-1989	**Recrutement depuis 1980-1981**			
				- 30 ans en 1980	
	(a)	**nombre (b)**	**% (c) = b/a**	**nombre (d)**	**% (e) = d/b**
Permanents	55 694	2 555	5	647	25
Réguliers	3 395	3 031	89	1 513	50
Non-réguliers	596	548	92	222	41
Temps partiels	6 364	5 691	89	2 341	41
À la leçon	633	575	91	165	29
Total	**66 682**	12 400	19	4 888[1]	39

1. Permis d'enseigner attribués de 1981 à 1988: 25 236. Premiers brevets d'enseignement attribués de 1981 à 1988: 11 812.

Source: DEED.

Du point de vue des candidates et des candidats éventuels, l'enseignement est une profession à laquelle il est facile d'accéder, il suffit d'obtenir un simple bac, ou un certificat d'enseignement pour ceux qui détiennent déjà un bac spécialisé dans une discipline. Cependant, l'accès aux emplois à temps plein est très difficile et très long. Ces difficultés n'incitent-elles pas certains, parmi ceux qui en ont la capacité, à poursuivre les études dans des disciplines où les débouchés professionnels sont plus prometteurs ou encore à abandonner une profession où l'accès à la pleine pratique est si difficile? L'effet de ce double écrémage sur la qualité du recrutement déborde le cadre des observations de cette étude[21].

Perspectives d'avenir

D'ici 2011, les besoins de recrutement sont importants: ils varient de 38 000 d'après le scénario 1 à 70 000 d'après le scénario 3 (cf. tableau 3). Si, en moyenne, les besoins de recrutement des commissions scolaires représentent 70 % des besoins du marché préuniversitaire en personnel enseignant à plein temps, les besoins de personnel qualifié varieront entre 54 000 et 100 000 personnes d'ici 2011. Dans l'hypothèse du maintien du niveau de formation actuel, soit 3 500 permis d'enseigner par an, il y aurait formation de 74 000 personnes qualifiées. Dans l'hypothèse où le scénario 3 se réaliserait, il faudrait donc épuiser les réserves actuelles, estimées à 25 000 personnes qualifiées, pour satisfaire la demande. Toutefois, on peut estimer qu'à mesure que le marché s'ouvrira aux jeunes, le nombre de diplômés augmentera en raison de l'élasticité de l'offre de jeunes diplômés. En moyenne, l'offre devrait augmenter de 36 % pour que les besoins soient satisfaits uniquement par des jeunes diplômés.

Cependant, comme les besoins ne sont pas uniformément répartis dans le temps et qu'ils augmentent après l'an 2000, le marché pourrait connaître alors quelques tensions. La dynamique du marché du travail au Québec aura changé, le nombre d'entrants sur le marché équilibrera le nombre de sortants. Le marché des enseignants préuniversitaires se trouvera donc en concurrence avec d'autres marchés professionnels. Cependant, il est peu probable que les réserves soient alors complètement épuisées[22].

APERÇUS CONCERNANT LA QUESTION DU VIEILLISSEMENT

Depuis une dizaine d'années, on incrimine le vieillissement du corps enseignant. Sans traiter à fond des conséquences de cette question ici, je vais montrer comment elle est liée au déséquilibre de la composition par âge et à ses effets[23].

TABLEAU 10

Les enseignants à contrat des commissions scolaires selon la classe d'âge par statut d'engagement[1] en 1988

Classe d'âge	À temps complet				À temps partiel		Total
	Permanents	Réguliers	Non-réguliers	Sous-total	Temps partiel	À la leçon	
Moins de 25 ans	0,01	9,5	10,2	0,6	9,7	7,9	1,6
25-29	1,2	35,1	27,0	3,4	27,2	18,2	5,8
30-34	6,0	22,4	19,5	7,1	17,7	13,4	8,2
35-39	18,4	11,7	14,1	18,0	13,7	12,9	17,6
40-44	32,2	12,7	15,3	30,9	16,8	17,1	29,5
45-49	23,6	6,1	9,2	22,5	10,1	15,8	21,2
50-54	12,1	1,7	2,7	11,4	3,2	7,7	10,6
55-59	5,1	0,7	1,3	4,8	1,3	3,8	4,4
60 et plus	1,3	0,2	0,7	1,2	0,3	2,2	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nombre	55 694	3 395	596	59 685	6 364	633	66 682

1. On trouverait une répartition par âge assez semblable à celle des effectifs à temps partiel ou réguliers chez les personnels sans contrat, c'est-à-dire les suppléants occasionnels ou les «taux horaires». Pour les suppléants occasionnels: voir Richard Cantin, *Enquête sur le personnel à statut temporaire 1986-1987 et 1987-1988*, MEQ, DGRH, avril 1990, et pour les personnels à taux horaire, Louis Dionne, *Les enseignants à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires de 1981-1982 à 1986-1987*, MEQ, DEED, décembre 1988.

Source: Perros, DEED, MEQ; cf. tableau 8 ci-dessus pour l'âge moyen.

Une composition par âge gravement déséquilibrée

La répartition par âge des enseignants à temps plein (cf. tableau 10) révèle un important déséquilibre avec 52 % des effectifs entre 40 et 49 ans ou 70 % entre 35 et 50 ans. Parmi les personnels permanents, les plus nombreux, la concentration est encore plus forte avec près d'un tiers d'entre eux entre 40 et 44 ans.

Les personnes de 50 ans et plus sont avec 17,4 % plus nombreuses chez les personnels permanents que les moins de 35 ans, 11,1 %. En Ontario, en 1985, l'effectif de 50 ans et plus était comparable, 15,8 %, mais l'effectif de moins de 35 ans était de 22 %. L'âge moyen des personnels du Québec était de 43,5 ans en 1988. Cela peut sembler élevé. Toutefois, dans un modèle théorique de population uniforme où l'on entrerait dans la carrière à 25 ans et d'où l'on ne sortirait que 35 ans après par la retraite, l'âge moyen serait de 42,5 ans.

Ce n'est donc pas l'âge du corps enseignant qui posait des problèmes mais plutôt la faible représentation des moins de 35 ans. Les personnels enseignants d'aujourd'hui sont moyennement âgés et les plus de 50 ans ne représentent qu'un sixième des effectifs.

Les répercussions de l'histoire dans la composition par âge du corps enseignant québécois

L'histoire de la profession au cours des 25 dernières années se reflète dans le profil par âge du personnel enseignant québécois.

Les années 1960 connurent un recrutement massif. Ce dernier résultait de la conjonction de trois effets: une profonde réforme du système d'enseignement entraînant un renouvellement du personnel et un allongement de la scolarité obligatoire, un gonflement de la population d'âge scolaire sous l'effet du «baby boom» et une augmentation de la fréquentation scolaire. En 1966, 36 % des personnels avaient moins de 25 ans et 61 % moins de 30 ans (cf. tableau 11). Jusqu'en 1975 le corps enseignant peut être considéré comme jeune.

Il est alors frappé par une sévère diminution de l'effectif scolaire et par l'acquisition de la permanence en 1976. Désormais, le corps enseignant doit se défendre contre les mises en disponibilité. Il se ferme au renouvellement jusqu'en 1987 et subit une diminution de ses effectifs de 15 %.

À partir de 1987, la stabilisation de l'effectif scolaire et l'augmentation des retraites vont permettre une reprise modérée du recrutement. En

1986, il n'y avait pratiquement plus d'enseignantes ou d'enseignants de moins de 25 ans et seulement 3 % de moins de 30 ans (contre 61 % en 1966). En 1988, les premiers indices d'un rajeunissement se manifestent: 5 % de l'effectif a moins de 30 ans. La masse des enseignants permanents, toutefois, continue à vieillir, ce qui entraîne une augmentation de la moyenne d'âge (cf. tableau 11).

TABLEAU 11

Le personnel enseignant à temps plein du secteur public de 1966-1967 à 1988-1989: évolution de quelques indicateurs

	1966-1967	1970-1971	1977-1978	1981-1982	1986-1987	1988-1989
Effectif scolaire	1 441 087	1 588 788	1 262 313	1 183 555	1 035 642	1 032 904
Enseignants à temps plein	56 843	69 490	70 964	68 309	60 587	59 685
Rapport élèves-enseignant	25,5	22,9	17,8	17,3	17,1	17,3
Âge des enseignants en %						
moins de 25 ans	36,0	28,0	5,0	2,0	0,0	1,0
moins de 30 ans	61,0	58,0	26,0	13,0	3,0	4,0
plus de 50 ans	11,0	9,0	10,0	11,0	16,0	17,0
Âge moyen	31,8	32,0	36,4	38,5	42,6	43,5
Taux de renouvellement[1]	+ 10,0	9,0	5,0	1,3	1,9	3,3

1. Comme dans les études d'avant 1980, la définition du renouvellement était différente, il s'agit d'estimations.

Sources: MEQ, Statistiques de l'éducation; pour l'effectif enseignant et sa structure par âge, voir Louis Dionne jusqu'en 1977; ensuite, pour la cohérence du document les données de la présente étude sont utilisées.

Évolution de la composition par âge du personnel enseignant de 1989 à 2011

Les travaux de Raymond Ouellette indiquent qu'en 2011 et quel que soit le scénario, le profil par âge du corps enseignant québécois sera à peu près régularisé. Cependant, d'ici la fin du siècle (cf. tableau 12), le vieillissement du corps enseignant va s'accentuer. L'âge moyen des enseignants approchera les 47 ans en l'an 2000 et le groupe des 50 ans et plus représentera au moins 45 % de l'ensemble du corps professoral.

En 2011, le vieillissement se sera atténué; toutefois, près d'un tiers des enseignants auront atteint ou dépassé la cinquantaine et 5 % les 60 ans contre 1 % en 1988. En revanche, le nombre des moins de 30 ans dépassera 10 % contre 4 % en 1988[24].

TABLEAU 12

Évolution de la répartition par groupes d'âge du corps enseignant à temps plein du Québec de 1988 à 2011

Groupes d'âge	1988 %	1999 %			2011 %		
		Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3
moins de 30 ans	4	5	6	8	10	10	11
30-39	25	16	18	19	24	26	29
40-49	53	29	29	29	30	31	31
50-59	16	48	45	43	30	27	24
60 et +	1	3	3	2	7	6	4
Âge moyen	43	47,7	46,9	46,3	45,1	44,4	43,4

Source: Raymond Ouellette, *op. cit.*

Le vieillissement sera également accentué par un changement de régime de retraite. Depuis 1973, les nouveaux enseignants sont assujettis au RREGOP, un système de retraite où le départ s'effectue normalement à 60 ans ou après. Dans le système précédent, le RRE, les départs se faisaient normalement cinq ans plus tôt. Un assez grand nombre de personnes, engagées avant 1973, sont passées au RREGOP, ce qui aura pour conséquence de retarder leur départ de cinq ans environ[25].

Le système scolaire et la profession enseignante du Québec devront donc faire face, au cours des quinze années à venir, à un vieillissement tout à fait exceptionnel par son ampleur.

Perspectives d'avenir concernant la question du renouvellement et du vieillissement des effectifs enseignants

Dans un avis de mai 1985, le Conseil supérieur de l'éducation analysait le renouvellement et le vieillissement des personnels de l'enseignement[26]. La présente étude complète ces travaux; d'abord, en présentant l'évolution des composantes démographiques du renouvellement et du vieillissement jusqu'en 2011; ensuite, en montrant que les phénomènes du renouvellement et du vieillissement des effectifs, quoique liés, sont distincts. Ce que le Conseil supérieur et le milieu désignaient parfois sous le nom de vieillissement au début des années 1980, c'était plutôt une insuffisance de renouvellement des effectifs. Avec la diminution des effectifs scolaires et l'introduction, en 1976, d'un régime de sécurité d'emploi provincial, le recrutement avait considérablement ralenti. Les mises en disponibilité qui touchaient les plus jeunes ont ajouté leur effet au faible recrutement. Il en est résulté une disparition des jeunes enseignants à temps plein et un faible renouvellement des équipes écoles. D'où l'insistance sur les dangers de sclérose, sur le manque de «sang neuf» ressentis par des équipes qui ne se renouvellaient plus et se voyaient même privées de leurs membres les plus jeunes[27].

Par ailleurs, le Conseil supérieur notait que les effets du vieillissement proprement dit sur le rendement professionnel des enseignants sont peu connus et peu étudiés. Si l'on en juge par ce que l'on a observé en milieu industriel, les motivations, la satisfaction au travail et la capacité d'apprendre des travailleurs âgés ne seraient pas aussi différentes de celles des autres travailleurs que le laisseraient croire les stéréotypes. Très justement le Conseil faisait remarquer que le phénomène du vieillissement était un phénomène des sociétés modernes et qu'en l'an 2000 la moyenne d'âge des travailleurs aura augmenté comme celle de l'ensemble de la population. De

plus, le retrait du marché du travail se fera sans doute plus progressivement et plus tard dans l'ensemble des professions. Il reste que l'on se trouvera, vers l'an 2000, devant une situation particulière dans l'enseignement primaire et secondaire avec un corps enseignant dont la moitié de l'effectif aura entamé la dernière phase de sa carrière.

Bien que les conséquences du vieillissement dépassent l'objectif de cette étude, j'en évoquerai quelques-unes. Le corps enseignant dans les sociétés contemporaines doit de plus en plus composer avec des changements rapides de programme, de technologie, de valeurs et même de mission. Ces changements exigent une mise à jour presque continue des programmes de formation initiale. Comment se fera le recyclage d'une masse d'enseignants formés il y a 20 ou 25 ans, quand on sait que la formation continue constitue un des maillons faibles des systèmes d'enseignement[28]? Comment motiver à un recyclage profond une telle proportion du personnel?

CONCLUSION

D'ici 2011, pas de crise de recrutement en perspective

J'ai abordé la question du renouvellement du corps enseignant d'abord par l'étude des besoins de recrutement au cours des vingt prochaines années en faisant l'hypothèse que les paramètres d'encadrement actuels ne varieront pas. Nous sommes entrés, depuis 1987 et jusqu'en 2011, dans une phase de recrutement et de renouvellement assez intenses quel que soit le scénario envisagé. En 2011, il aura fallu engager, en vingt ans, un nombre de recrues supérieur à l'effectif du corps enseignant alors en service. Cependant, et même si les besoins augmentent en fin de période, le recrutement n'aura pas le caractère massif des années 1960. D'abord, parce que les effectifs scolaires n'augmenteront pas mais diminueront probablement, ensuite parce que les départs du corps enseignant seront étalés tout au long de la période.

Comment comblera-t-on ces besoins? J'ai montré qu'une des caractéristiques de la situation du Québec, c'est l'existence de réserves importantes de personnels qualifiés insuffisamment employés et le fait que la profession demeure attirante pour les jeunes malgré la difficulté d'accéder à un poste. Les universités délivrent actuellement suffisamment de permis d'enseigner pour les besoins prévus dans la plupart des scénarios. Par ailleurs, l'offre de diplômés est élastique, si bien qu'en recourant aux réserves, le Québec ne connaîtra pas de pénurie aiguë de personnel qualifié.

D'autres questions restent en suspens qui pourraient faire l'objet d'études ultérieures. Si les universités produisent suffisamment d'étudiants au total, formera-t-on assez de candidats dans les diverses disciplines? Et s'il y a suffisamment de candidats à l'échelle de la province, ces candidats accepteront-ils des emplois dans toutes les régions ou dans tous les quartiers[29]?

D'ici 2011, un renouvellement profond accompagné du vieillissement d'une fraction importante du personnel

La concentration de la moitié des effectifs dans le groupe d'âge des 40 à 49 ans et la faible représentation des moins de 35 ans caractérisent aussi le personnel enseignant du Québec d'aujourd'hui. Au cours des années 1980, ce dont on se plaignait en invoquant le vieillissement, c'était en fait l'insuffisance de renouvellement des équipes enseignantes ou encore leur trop grande homogénéité[30]. Ce dernier problème se réglera naturellement avec la reprise du recrutement et le maintien du taux de renouvellement à un niveau élevé. En effet, on embauchera d'ici 1995 environ 14 000 personnes.

Cependant, le vieillissement de la génération très nombreuse, recrutée au cours des années 1960 et qui a aujourd'hui de 40 à 50 ans, fera problème au cours des années 1990 et jusqu'en 2005. Comment assurer la mise à jour des aptitudes professionnelles de ces personnels?

Ce n'est pas que, contrairement à bien des stéréotypes, les enseignants âgés soient individuellement moins efficaces que les autres, du moins n'existe-t-il pas de preuves dans la littérature de leur moindre performance. Ce qui peut présenter des difficultés et qui est caractéristique de la situation québécoise, c'est l'effet d'une concentration importante de personnels âgés, effet dont les conséquences ne sont pas connues.

Quelques caractéristiques de la situation québécoise parmi les pays de l'OCDE

Si on compare le corps enseignant québécois à ceux de l'OCDE à l'aide de divers indicateurs utilisés dans cette étude, la situation du Québec n'est jamais absolument unique.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les années 1960 et même 1970 ont connu une croissance des effectifs scolaires suivie parfois d'une baisse. Le mouvement s'est accompagné généralement d'une baisse des taux d'encadrement qui semble se stabiliser aujourd'hui. Les effectifs enseignants se sont

donc accrus considérablement puis ont stagné et même dans certains cas sont au bord du déclin.

Ce qui caractérise la situation québécoise, c'est la profondeur du renouvellement des effectifs enseignants au cours des années 1960, profondeur dont les répercussions donnent une acuité particulière aux événements ultérieurs qui vont parfois en amplifier les effets.

Probablement seul, en Amérique du Nord, le corps enseignant québécois a obtenu la permanence, en 1976, au moment où l'effectif scolaire connaissait une baisse d'une ampleur exceptionnelle. Il en est résulté une réduction de 15 % des effectifs enseignants. En Allemagne où la baisse de la natalité a été comparable, il y a eu pour compenser à la fois une augmentation considérable de la fréquentation à la fin du secondaire et une diminution considérable du taux d'encadrement des élèves (il passe de 36 élèves par maître à 18 environ).

Peut-être l'indicateur le plus significatif des changements survenus depuis les années 1960 au Québec est-il l'âge moyen des nouvelles recrues. Il était de 32 ans en 1988, ce qui correspond à l'âge moyen de l'ensemble du corps enseignant des années 1960! Cet âge élevé traduit la difficulté d'accès au marché de l'enseignement pour les jeunes diplômés provenant des universités. En 1988, 11 % des diplômés québécois en enseignement étaient engagés à temps plein, proportion comparable à celle que l'on observait en Allemagne, en 1986. Dans l'OCDE, les pays où la profession conserve son attrait sont peu nombreux, Japon, Allemagne, Irlande et Belgique et ce sont tous des pays où, comme au Québec, on a observé d'importantes diminutions des effectifs scolaires.

J'ai montré comment dans le cadre nord-américain l'attrait remarquable de la profession au Québec pouvait résulter d'un certain nombre d'avantages obtenus au cours des années 1970 comme la sécurité d'emploi, des tâches professionnelles moins lourdes et un salaire relativement élevé dans une économie où le chômage est important et le taux d'activité des femmes relativement plus bas. Cet avantage du Québec est toutefois fragile et il pourrait s'inverser rapidement comme il est arrivé dans nombre de pays.

Le vieillissement du corps enseignant québécois va s'accentuer au cours des vingt prochaines années. Ce qui aura un effet heureux, le renouvellement d'un corps enseignant quasi fermé depuis 1976 et un effet malheureux, le nombre d'enseignants âgés de plus de 50 ans sera exceptionnellement élevé et le système d'enseignement québécois sera le premier à affronter ce défi!

Ni la société, ni la profession ne peuvent éluder ce défi si elles adhèrent sérieusement à l'objectif d'un enseignement de qualité. De nos jours, pour demeurer efficaces, les enseignantes et les enseignants ne peuvent se contenter d'une bonne formation initiale, ils doivent s'adapter et se recycler profondément au cours de leur carrière.

Répercussion du rythme de renouvellement et du vieillissement sur l'orientation de la profession

Du point de vue de la condition enseignante au sens large, le renouvellement massif des effectifs avait favorisé l'implantation du modèle syndical de la profession au cours de la période 1964-1976. Lorsque la profession a acquis, en 1976, la sécurité d'emploi, avec la permanence, elle est entrée, me semble-t-il, dans une période différente dont la morosité et l'absence de dynamisme devaient beaucoup, à l'intérieur, au contexte de surplus d'effectifs, et, à l'extérieur, à l'extrême difficulté d'accéder aux emplois à temps plein. La profession devenait quasi fermée et se repliait sur elle-même.

Cette période où le corps enseignant vieillissait sans se renouveler est terminée. Une longue phase de renouvellement commence qui, au cours des quinze prochaines années, s'accompagnera du vieillissement d'une fraction élevée de l'effectif. Ce vieillissement de l'effectif constituera, par son ampleur, une caractéristique mais également un défi majeur de la profession enseignante au Québec. On peut être assuré qu'il laissera sa marque sur l'orientation de la profession avant qu'à l'horizon de l'an 2010 les traces des bouleversements qui ont accompagné le rapport Parent ne s'estompent définitivement.

Notes

1. Conseil des universités, *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec*, 15 juin 1987, 177 p. plus annexes.
2. Par contre, l'ensemble des personnels détenant un contrat d'enseignement à temps plein, que ces personnes soient en activité ou en congé, fait partie de l'effectif enseignant à temps plein de cette étude.
3. Au 30 septembre 1986, le personnel qui ne détenait pas de contrat à temps plein assumait environ 8 % de la charge d'enseignement. Par ailleurs, au cours de l'année 1987, on peut estimer que les remplacements effectués par les suppléants occasionnels représentaient environ 6 % du temps d'encadrement des élèves.
4. Le présent document repose sur deux études entreprises au ministère de l'Éducation: Jean-Claude Bousquet, *Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011*, DEED, MEQ, juin 1990, et Raymond Ouellette, *Le vieillissement du personnel enseignant québécois*, DEED, MEQ, janvier 1991.
5. Daniel Maisonneuve en collaboration avec Claude St-Germain et Raymond Ouellette, *Prévisions à long terme du nombre d'élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire au Québec*, novembre 1989, MEQ, DEED.
6. Sur ces dernières hypothèses, cf. Raymond Ouellette, *op. cit.* Les résultats des travaux de Raymond Ouellette modifient substantiellement les résultats de l'étude d'André Lespérance, *Une projection du nombre de retraites chez les enseignants des commissions scolaires jusqu'en 2005*, MEQ, DEED, mai 1985, 48 p., qui avaient été utilisés dans le travail de J. C. Bousquet, *op. cit.*
7. J'utiliserai désormais le terme «besoins de recrutement» au sens de besoins d'engagement de nouveau personnel à temps plein par les commissions scolaires. Il s'agit des «besoins nets de recrutement» définis au tableau 1, équation 4. Ce concept apporte une estimation plus exacte des besoins de personnel qu'il faudra recruter et éventuellement former. La mesure des besoins réels d'engagement, qui constitue un des objectifs de cette étude, explique les différences de résultat avec les besoins bruts du modèle de R. Ouellette, *op. cit.*
8. Pour une analyse plus détaillée de ces catégories d'emplois, cf. J. C. Bousquet, *op. cit.*, p. 23 et annexe 3.
9. L'importance du nombre de personnes susceptibles d'occuper des emplois constitue une indication de la saturation du marché. Cf. *Emploi Avenir, Québec Perspectives professionnelles jusqu'en 1993*, Emploi et Émigration Canada, Édition 1987-1988.

10. Voir notamment Hélène David et Christian Payeur, *Les membres de la CEQ et le vieillissement: quelques données statistiques*, CEQ, mai 1990.

11. Pour être exact, la Loi sur l'instruction publique, article 23 (Loi 107), ne requiert pas une autorisation d'enseigner pour les enseignantes et les enseignants à la leçon et les personnels enseignants sans contrat. Des aspirants à l'enseignement peuvent ainsi payer leurs études et acquérir de l'expérience en faisant du remplacement.

12. Il faut rappeler combien ces acquis peuvent être fragiles! En 1982, l'admission en Sciences infirmières était sévèrement contingentée dans les cégeps; depuis 1985, ce n'est plus une option recherchée!

13. Cf. Clément Garneau, Lawrence Lord, *Les principales conditions de travail des enseignants: quelques comparaisons avec certaines provinces canadiennes et quelques données complémentaires, document d'information*, SRCT, DGRH, MEQ, juin 1988.

14. *Indicateurs 1990 sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, MEQ, 1990.

15. On trouvera les caractéristiques détaillées de ces statuts dans les conventions collectives. L'importance du statut pour la profession a été magistralement présentée et décrite de l'intérieur par Michel Blais, *Une bouffée d'air, pour demain: faut pas que je m'emballe ou comment se renouveler sans être dérouté*, conférence d'ouverture du congrès pédagogique de l'Abitibi-Témiscamingue, 13 novembre 1989.

16. Les effectifs temporaires sont caractérisés par leur instabilité. C'est pourquoi le modèle de prévision ne pouvait leur être appliqué. Leurs «départs» reflètent le caractère temporaire de l'emploi et traduisent l'abondance de l'offre bien plus que la nécessité de recruter et éventuellement de former du nouveau personnel.

17. Ce phénomène de frein à la baisse des effectifs est général, semble-t-il, et constitue probablement une des causes de la diminution du taux d'encadrement dans les pays de l'OCDE. On observe que cette baisse a continué au cours des années 1980, même dans un contexte de compression des dépenses (cf. *L'enseignant aujourd'hui, fonctions, statuts, politiques*, OCDE, 1990, p. 21-22).

18. Les personnels suppléants occasionnels ou enseignant aux adultes, sont moins bien connus, le fichier des personnels des commissions scolaires, Percos, les ignorait. Une refonte de ce fichier est en cours. Le nouveau fichier recensera tous les personnels des commissions scolaires, à partir de septembre 1989 et fournira des informations comparables sur les diverses catégories d'employés.

19. En ce qui a trait à l'insertion des jeunes diplômés dans l'enseignement, voir les travaux de Madeleine Perron, notamment «La formation des maîtres», dans *L'éducation, 25 ans plus tard! et après?*, sous la direction de F. Dumont et Y. Martin, I.Q.R.C., 1990, p. 369-392. Pour l'instant, on ne sait pas s'il existe des trajectoires d'accès qui suivraient en une sorte de cursus l'ordre des statuts ou des trajectoires plus rapides ou encore des trajectoires avec des aller-retour et comment ces trajectoires diffèrent selon la discipline ou la région.

20. Quant aux perspectives de recrutement dans les classes d'immersion, cf. André Obadia, *La crise est arrivée: la croissance des programmes de français langue seconde et ses répercussions sur la qualité et le nombre des enseignants*, *Revue canadienne des langues vivantes*, déc. 1989.

21. De plus, une majorité des candidats à l'admission en formation des maîtres provient déjà du secteur des sciences humaines du cégep, lequel accueille surtout des élèves moyens ou faibles au secondaire, comme l'indique Pierre Chénard, «Le passage du cégep à l'université», *Recherches sociographiques*, XXVIII, 3, 1986, p. 467-479.

22. Dans cette éventualité, le Québec pourrait recourir aux diverses solutions explorées notamment aux États-Unis depuis 1985: engagement de jeunes diplômés pour quelques

années moyennant des bourses d'études ou recyclage de professionnelles et de professionnels dans la quarantaine.

23. Pour une étude approfondie du vieillissement de 1988 à 2011, cf. Raymond Ouellette, 1991, *op. cit.*

24. L'hypothèse selon laquelle le profil par âge des nouvelles recrues équivaut à celui de 1988 pendant la période de 1989 à 2011, entraîne peut-être une sous-évaluation de l'importance du groupe d'âge des moins de 30 ans. Toutefois, l'allongement des études et la complexité des trajectoires d'accès à un emploi à temps plein expliquent que les recrues ne puissent être aussi jeunes que dans les années 1960. Aujourd'hui, les diplômés ont souvent plus de 25 ans et ont parfois une expérience du marché du travail dans d'autres secteurs.

25. Pour une analyse fine de l'effet probable du changement de régime de retraite sur le vieillissement, voir Raymond Ouellette, *op. cit.*, p. 29.

26. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement*, mai 1985.

27. Voir l'enquête pour le Conseil supérieur de l'éducation de Suzanne Fontaine et Gilles Boudreault, *Les défis de l'école secondaire*, Conseil supérieur de l'éducation, 1983.

28. Sur ces questions, voir *L'enseignant aujourd'hui*, OCDE, *op. cit.*, chap. 4 et 5.

29. Il y a d'autres facteurs qui pourraient jouer et être pris en considération dans des scénarios qui donneraient plus d'importance à la prospective: augmentation de la durée du préscolaire ou allongement de la durée de la scolarité obligatoire ou baisse du taux d'encadrement, par exemple.

30. Voir l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement*, mai 1985.

CHAPITRE 7

Le vieillissement et le renouvellement du corps professoral des universités du Québec

Madeleine PERRON, Pierre W. BÉLANGER, Sylvie Ann HART

La question du vieillissement et du faible renouvellement du corps professoral des universités soulève des inquiétudes depuis le début des années 1980. Le Québec[1] n'est pas le seul à rencontrer ces problèmes. Les études visant à sensibiliser les gouvernements à ces questions sont nombreuses: le reste du Canada[2], les États-Unis[3], comme les autres pays membres de l'OCDE[4] doivent aussi faire face à ces phénomènes. Partout ces problèmes sont perçus comme préoccupants pour les universités et les systèmes d'enseignement supérieur: «La difficulté la plus sérieuse que doit affronter l'enseignement supérieur au Canada est le vieillissement prévu des professeurs d'université; son défi le plus grand est d'éviter la perte d'une génération d'universitaires»[5].

Alerté par cette situation, le gouvernement du Québec exprimait dans les termes suivants sa vision du problème et des conséquences possibles du vieillissement du corps professoral universitaire et de son faible renouvellement:

Les récentes difficultés économiques ont amené les universités à réduire leur effectif permanent et à limiter le plus possible l'embauche de nouveau personnel. Si nous considérons, en outre, le phénomène du vieillissement du personnel qui avait déjà été observé avant même que les universités aient dû affronter les présentes contraintes budgétaires, nous devons nous poser de sérieuses questions en ce qui concerne le maintien et le renouvellement du personnel scientifique dans nos universités. De vives inquiétudes ont déjà été exprimées à cet égard et le gouvernement québécois ne demeure pas indifférent à la nouvelle situation que d'aucuns décrivent comme potentiellement tragique. Je demande donc au Conseil de faire le point sur l'évolution de la situation, d'établir le diagnostic le plus réaliste possible et de proposer les mesures susceptibles de modifier les tendances actuelles *si, réellement, elles nous conduisent à la stagnation en matière de développement scientifique, sinon à un recul totalement inacceptable*[6] (l'italique est de nous).

D'OÙ VIENNENT LES PROBLÈMES?

Les études convergent: le vieillissement est le résultat imprévu de la croissance effrénée et de la diversification des systèmes universitaires sur une très courte période de temps — (ayant entraîné, dans les années 1960, le recrutement d'un nombre considérable de jeunes professeurs[7], donc un déséquilibre du profil d'âge des effectifs professoraux) — suivie du ralentissement subit du rythme de croissance du corps professoral dans le contexte de récession économique de la fin des années 1970. Ici comme ailleurs, en raison de sévères compressions des fonds publics, les universités ont réduit leur recrutement de personnel enseignant régulier, malgré une augmentation constante des effectifs étudiants[8].

D'autres facteurs ont aussi entravé le renouvellement du corps professoral. Le phénomène du vieillissement a accru les coûts de fonctionnement des universités: la proportion des professeurs permanents détenant les rangs les plus élevés dans la hiérarchie académique n'a cessé d'augmenter depuis 1970 et elle était déjà de près de 78 % des effectifs professoraux au Québec en 1985[9]. Pour le Canada dans son ensemble, la situation est du même ordre[10]. L'abolition de la retraite obligatoire en 1982 (La Loi 15 introduisait une tranche d'âge supplémentaire, les plus de 65 ans, dans le profil d'âge du corps professoral) et les baisses de clientèles prévues par le gouvernement pour les années 1990 (en particulier la baisse démographique des 18-24 ans) ont pu constituer d'autres motifs poussant les universités à restreindre le recrutement de professeurs et les renforcer dans leur stratégie d'utilisation

de personnel temporaire[11]. Tous ces facteurs sont aussi présents dans les autres systèmes universitaires nord-américains[12] et l'on appréhende partout les conséquences de cette situation[13]. Deux éléments particuliers au Québec peuvent alourdir les effets de ces phénomènes, surtout dans les universités francophones: d'une part, le développement de l'infrastructure de recherche est jugé insuffisant, d'autre part, le ratio étudiants/professeur est demeuré plus élevé que dans le reste de l'Amérique du Nord[14]. Un autre facteur, relié au manque de marge de manoeuvre financière des universités francophones, est aussi avancé pour expliquer les problèmes de recrutement dans le secteur des sciences et du génie: la compétition pour attirer les meilleurs candidats, les futurs «chercheurs d'élite»[15].

LES ENJEUX SOULEVÉS PAR CES PHÉNOMÈNES

Les études empiriques et les rapports cités plus haut prévoient à peu près tous les mêmes conséquences inquiétantes. Rappelons-les brièvement.

L'étude du Conseil des universités — qui fournit un tableau de l'évolution de la structure d'âge du corps professoral de 1973 à 1983 par université, par secteur disciplinaire et pour le réseau; 1) confirme l'existence d'un problème systémique de vieillissement graduel dans nombre de secteurs, surtout dans certains secteurs (les sciences sociales, les sciences humaines, les sciences de l'éducation) où le recrutement est presque nul et surtout dans certaines universités (Laval, Concordia, McGill, Bishops); 2) pose de sérieuses questions quant à l'effet du vieillissement sur la capacité de recherche et d'enseignement des universités; 3) considère plus cruciale encore à cet égard la question du renouvellement[16], reliée, en pratique, à la dynamique des départs; 4) souligne la perte effective d'une génération de jeunes diplômés de doctorat entrés sur le marché académique dans les années 1980 et qui se sont heurtés à un marché très fermé; 5) craint dans cette conjoncture la démotivation de nombre d'étudiants talentueux face à de longues études et l'affaiblissement des programmes d'études avancées; 6) prévoit paradoxalement d'éventuelles pénuries de candidats dans certains secteurs comme l'informatique, le génie, les biotechnologies, lorsqu'il faudra au milieu des années 1990 remplacer le contingent de professeurs embauchés dans les années 1960.

La question d'une structure d'âge optimale du corps professoral est à l'arrière-plan de cette discussion: telle qu'analysée dans l'étude du Conseil, elle repose sur une représentation dominante de l'université contenant les

éléments suivants: 1) il y a une structure d'âge idéale du corps professoral pouvant maximaliser l'accomplissement des missions d'enseignement et de recherche des universités, surtout celle de la recherche; 2) il est donc important, pour maintenir et augmenter le dynamisme et la vitalité de l'ensemble des activités du corps professoral, de prendre des mesures pour atteindre cette distribution des âges et la maintenir par la suite.

On peut comprendre alors que cette question prenne une importance capitale dans les organisations universitaires régies par le modèle «humboldtien» d'université défini normativement par la prédominance accordée à la recherche, où le dynamisme repose surtout sur le renouvellement et le développement des connaissances, donc sur la qualité du capital humain, surtout en recherche. L'étude du Conseil établit *à un minimum vital de 20 %* la proportion désirable de professeurs de 35 ans et moins (ou ayant obtenu leur doctorat depuis moins de 7 ans) nécessaire «pour assurer dynamisme et vitalité à l'ensemble des activités du groupe», pour «créer un environnement plus stimulant» et pour «maintenir la masse critique requise pour l'essor d'un milieu de recherche[17], l'absence d'un nombre suffisant de jeunes professeurs pouvant entraîner «une stagnation des prestations et une décroissance accélérée du nombre de chercheurs actifs»[18]. Il propose donc les mesures de redressement suivantes touchant: 1) le rétablissement d'une distribution des âges plus «normale»: à cet égard il suggère de suspendre temporairement l'application de la Loi 15 dans les universités et d'installer des mesures incitatives à la retraite anticipée; 2) le recrutement de jeunes professeurs: il propose d'augmenter les effectifs pendant 10 ans en créant 40 postes par année. Ces mesures de renouvellement devraient cependant s'insérer, dit-il, «dans une planification bien pensée» et dans des «choix de priorités»[19].

L'étude de Watson *et al.* sur les conséquences de la structure d'âge du corps professoral des universités ontariennes ajoute certains éléments d'analyse intéressants. Les auteurs signalent qu'étant donné la différenciation marquée des sexes sur le marché académique comme sur le marché du travail en général, il est important d'analyser de façon séparée la structure d'âge des femmes dans le professorat universitaire[20]. Autre élément important, à cause des coûts élevés du personnel professoral permanent et d'une marge de manoeuvre financière réduite, la tendance à recruter des enseignants à temps partiel va perdurer, prédisent-ils. En outre, les universités continueront à ne pas remplacer certains départs dans des départements et des secteurs en décroissance ou en stagnation en termes d'effectifs étudiants. À la fin des années 1990, sous l'effet conjugué de ces tendances, une division structurelle marquera le corps enseignant: d'un côté les professeurs réguliers à plein temps garderont des responsabilités collégiales multiples vis-à-vis du recrutement, des critères d'admission des étudiants, des programmes, etc.,

mais ils enseigneront uniquement aux études avancées et ils participeront davantage à la recherche; de l'autre côté, on aura une masse plus nombreuse d'enseignants à temps partiel, recrutés en général pour donner un seul cours et dont les principaux intérêts et les responsabilités professionnelles seront en dehors de l'université. La conséquence à long terme de cette division progressive du corps enseignant sera de changer l'université; il faut s'attendre notamment à une marginalisation du professorat universitaire comme occupation[21].

Une autre étude sur les effets des restrictions financières dans les universités ontariennes[22] montre aussi que ces dernières recrutent de plus en plus d'enseignants à titre temporaire, afin de conserver une marge de manoeuvre financière et que «les décisions concernant les nominations aux postes vacants [...] ont été centralisées, ce qui conduit à traiter les différentes unités de manière de plus en plus différenciée», mesures que l'auteur interprète en termes de «bureaucratisation accrue» des universités. Dans les universités nord-américaines en général, le recrutement est un processus de décision très décentralisé, en partie informel et opaque, sous la responsabilité des départements, qui disposent de beaucoup d'autonomie à cet égard, et qui acceptent mal des mesures contraignantes lors de recrutement[23]. Les études sur le vieillissement et le renouvellement sont relativement nombreuses mais aucune n'a identifié les facteurs structurant la prise de décision du recrutement.

Le Rapport de la Commission sur les études canadiennes prévoit à son tour les mêmes conséquences: «Ce serait un véritable désastre pour le Canada, et pour un grand nombre de ses jeunes gens les plus talentueux, si notre pays ne prenait pas sérieusement les moyens d'éviter la perte d'une génération universitaire»[24]. D'autres effets du profil d'âge vieillissant du corps professoral des universités canadiennes sont notamment: 1) d'augmenter considérablement les contraintes financières des universités et de limiter le nombre de postes disponibles; 2) d'encourager les universités à combler les postes vacants par des affectations temporaires; 3) de démoraliser les diplômés récents et de créer une véritable crise sociale au sein de la nouvelle génération universitaire «réduite à regarder les professeurs actuels devenir un peu plus vieux et un peu plus riches, et visiblement à leurs dépens»[25].

Enfin l'étude de l'OCDE, basée sur les rapports fournis par les différents pays membres de cet organisme, arrive aux mêmes conclusions: perte d'une génération de jeunes diplômés et absence de «sang nouveau» essentiel à la vitalité des universités; utilisation abusive d'enseignants temporaires au 1er cycle universitaire; apparition d'un clivage parmi les professeurs des universités, les permanents et les «nomades» du corps enseignant;

difficulté énorme de développement des disciplines nouvelles, répercussion de l'inamovibilité des professeurs permanents.

Les analyses convergent à peu près, on le voit clairement, vers l'identification des mêmes effets. Certains de ces derniers reposent implicitement sur le postulat de liens étroits entre le vieillissement, l'âge et la productivité scientifique.

ÂGE, VIEILLISSEMENT, CARRIÈRE ET PRODUCTIVITÉ SCIENTIFIQUE

L'étude du Conseil des universités soulignait le fait «qu'il n'existe pas d'étude systématique sur la productivité des chercheurs québécois qui pourrait servir de base pour évaluer les conséquences du vieillissement et du non-renouvellement du personnel universitaire sur la productivité scientifique», mais que certains travaux semblaient montrer la tendance d'une baisse de performance chez une proportion importante des professeurs âgés[26]. Le rapport du groupe ministériel de travail sur *La tâche du professeur d'université au Québec* constitue à cet égard un point de référence nouveau. Ce rapport montre que, du moins jusqu'en 1985 (les données n'étaient pas disponibles après 1985), les universités du Québec ont connu globalement une croissance tant des subventions de recherche que du nombre de diplômés aux études supérieures[27].

Ce bilan est positif mais il reposerait, selon certains, sur un accroissement de productivité d'une minorité des professeurs en place[28], ce qui tend à accréditer le point de vue d'une moindre productivité chez les autres, jeunes et moins jeunes. En général, cependant, l'opinion répandue relie vieillissement et baisse de productivité[29], le postulat implicite étant que, dans plusieurs domaines scientifiques, la productivité individuelle des chercheurs se fait en majeure partie en début de carrière. L'étude de l'OCDE contient explicitement ce postulat dans les termes suivants:

> Dans certains domaines, il est possible aux professeurs d'université d'atteindre rapidement le sommet de la carrière de la recherche et de l'enseignement. Ensuite ils continuent certes à contribuer utilement au progrès des connaissances dans leur spécialité, à diffuser des connaissances, et à guider des jeunes chercheurs, mais leur réputation se fonde essentiellement sur les résultats qu'ils ont obtenus pendant la période où leurs travaux de recherche et d'études étaient intensifs, c'est-à-dire au début de leurs activités universitaires[30].

L'étude du Conseil des universités est sur ce point plus prudente: elle contient une revue de recherches empiriques américaines sur la relation entre l'âge, le vieillissement, les phases de la carrière et la productivité scientifique. Elle en tire l'éclairage suivant, tout en prenant la précaution de se demander jusqu'à quel point ces résultats peuvent s'appliquer au contexte universitaire québécois.

1. Il n'y a qu'une faible relation entre l'âge d'un groupe de chercheurs et sa productivité scientifique. Les plus productifs tendent à le demeurer et même à accroître leur productivité, ce qui maintient la moyenne du groupe.

2. Les activités de recherche demeurent le fait d'une minorité de professeurs dans les universités américaines, même dans celles dites de recherche[31].

3. L'âge n'est que faiblement associé à l'orientation à la recherche et au taux de publications, qui ne diminuent que légèrement avec l'âge.

4. La productivité varie énormément dans presque toutes les disciplines, d'un professeur à l'autre. On tend à expliquer ce phénomène, soit par des caractéristiques individuelles du professeur (formation, motivation, talent), soit par un mécanisme social dominant qui tendrait à donner plus de reconnaissance au chercheur connu qu'au chercheur inconnu.

5. La progression dans la carrière professorale montre deux phases critiques, la première un peu avant l'octroi de la permanence, la seconde, quelques années après l'agrégation. La satisfaction au travail et le sentiment de compétence seraient alors fluctuants.

Cet éclairage[32] renforce l'idée de l'importance des conditions d'accès puis des conditions de travail et d'un environnement stimulant pendant les premières années de la carrière professorale[33]. Ces études sur la corrélation entre l'âge et la productivité demeurent souvent purement empiriques avec peu ou pas de référence à un cadre théorique conçu pour saisir toutes les dimensions du déroulement de la carrière professorale. Des travaux récents sur les différentes perspectives théoriques élaborées pour cerner la carrière académique montrent que la perspective dominante des études québécoises récentes se limite à une approche démographique mécanique, c'est-à-dire un ajustement entre l'offre et la demande selon les effectifs étudiants.

PERSPECTIVES THÉORIQUES ET QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Dans une revue récente des écrits sur le marché académique et la carrière des professeurs, Youn[34] classe les différentes approches théoriques en cinq catégories.

1. l'approche démographique
2. la théorie du capital humain
3. le «screening or Job competition model»
4. le modèle du prestige institutionnel
5. les perspectives structuralistes

Les trois premières approches sont le lot d'économistes néo-classiques préoccupés par les problèmes de pénurie et de surplus de main-d'oeuvre qualifiée et par les mécanismes d'ajustement de l'offre et la demande de doctorats. Le «screening model» reconnaît l'imperfection du marché des diplômés de 3e cycle et l'importance du prestige institutionnel dans l'obtention d'un diplôme et la recherche d'un emploi, de même que la hausse des critères d'embauche (post-doctorats) comme facteur d'ajustement du marché académique. En cela, cette approche se distingue de la théorie du capital humain selon laquelle le marché académique se règle d'après la théorie des prix, avec un décalage (toile d'araignée) attribuable à la durée de la formation des diplômés.

Dans les trois approches, le cheminement de la carrière et la productivité sont expliqués par des facteurs individuels, tels les dons, les talents, la motivation, la qualité de la formation, etc.

À l'opposé, les deux autres approches mettent l'accent sur des variables institutionnelles et structurelles dans l'explication des cheminements de carrière. Le modèle du prestige institutionnel recoupe le «screening model» mais s'en distingue radicalement en ce que le prestige de l'institution (ou du département) constitue la variable centrale de cette approche plutôt que le marché académique. Le débat entre sociologues se situe autour de la question suivante: est-ce qu'une institution prestigieuse embauche un jeune chercheur sur la base de sa productivité ou du prestige de l'institution qui lui a décerné son doctorat? En d'autres mots, est-ce que la carrière d'un scientifique est déterminée par des règles universalistes (Merton)[35] ou particularistes (Crane)[36]? Selon certaines études (Storer)[37], la productivité d'un chercheur est aussi importante que le prestige de son département d'origine dans le choix d'un candidat. À l'inverse, pour Crane, en dépit de la prévalence officielle de normes universalistes, c'est le prestige du département d'origine qui assure un poste dans un département de prestige. À ce facteur particulariste, Reskin[38] ajoute l'importance de la recommandation du mentor. De plus,

ajoute Long[39], le rattachement à une institution prestigieuse favorise la productivité d'un chercheur au cours de sa carrière.

La perspective structuraliste, soutenue par des économistes «radicaux», met l'accent sur la structure des organisations et la segmentation du marché (recherche, enseignement) pour expliquer le développement des carrières. Les carrières sont ainsi déterminées par des facteurs complexes liés à la structure des marchés plutôt que par le fruit d'attributs personnels.

Les études sur l'âge et la productivité des chercheurs posent des problèmes empiriques et méthodologiques davantage que théoriques. Reskin[40] a mis en évidence ces problèmes.

1. Certaines études ne tiennent pas compte que les jeunes chercheurs sont plus nombreux que leurs aînés.

2. D'autres assument une relation linéaire négative entre l'âge et la productivité, ce qui ne tient pas face aux données. Pour la plupart des disciplines, la courbe est bimodale avec ralentissement en milieu de carrière.

3. Les études ne tiennent pas compte d'autres variables pouvant être associées à l'âge comme le contexte organisationnel, le temps consacré aux tâches administratives, etc.

4. Il est impossible de distinguer l'effet de cohorte de l'effet de génération sans une vraie étude longitudinale.

5. Les mesures mêmes de productivité comme le nombre d'articles récents et le nombre de citations ont une faible validité. Est-ce que les chercheurs n'ont pas tendance à citer un scientifique d'un département prestigieux de préférence à un scientifique d'un département ordinaire?

6. Toutes les études montrent un faible effet attribuable à l'âge dans la productivité, au plus 7 %.

7. Pour l'instant, toute généralisation à partir d'études spécifiques reste douteuse tant qu'on n'inclura pas dans les analyses un ensemble de variables pouvant être liées à l'âge et à la productivité et en particulier des variables organisationnelles.

Notre survol de la littérature sur le marché académique, la carrière et la productivité montre que les premières approches théoriques postulant des conditions parfaites du marché et (ou) la prévalence de normes universalistes dans les décisions des instances départementales et institutionnelles ne résistent pas à l'analyse empirique de la situation concrète.

Des modèles plus complexes doivent être élaborés pour l'étude de ces questions, modèles qui devront tenir compte davantage de variables organisationnelles: prestige de l'institution, localisation, champ disciplinaire,

politiques locales vis-à-vis des femmes ou des minorités, politiques face aux restrictions budgétaires. Mais pour comprendre et interpréter l'importance de ces facteurs, il faut retourner à l'étude des centres de décision touchant la carrière[41].

L'ÉVOLUTION RÉCENTE DU CORPS PROFESSORAL: PRÉVISIONS DE SA STRUCTURE D'ÂGE JUSQU'EN 2015-2016

Une étude récente reprend, à partir de la distribution des âges observée en 1987-1988, l'application du modèle de vieillissement construit dans l'étude du conseil des universités[42]. Elle fait une projection de l'évolution des âges du corps professoral jusqu'en l'an 2015-2016.

Les prévisions établies dans cette étude pour les deux prochaines décennies montrent que la distribution d'âge des professeurs devrait retrouver plus d'équilibre, mais que par rapport à 1988-1989, le groupe des professeurs de 60 ans et plus doublerait d'ici 2015 alors que le groupe des 35 ans et moins maintiendrait une proportion d'un peu moins de 11 %.

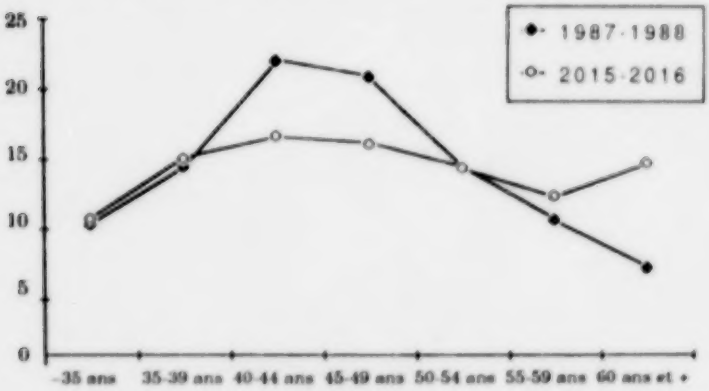
L'étude prévoit que le rythme des départs et des embauches dépassera graduellement 500 vers 1995, pour atteindre un maximum de 550 par année dans une quinzaine d'années, pour se stabiliser par la suite un peu au-dessus de 500.

L'analyse de l'évolution des taux de départ d'un établissement dans les dix dernières années révèle un phénomène intéressant: si les professeurs sexagénaires ont quitté leur université en moyenne au rythme de 17 % par année, il faut voir qu'en moyenne 15 % des professeurs de moins de 40 ans quittent aussi leur établissement chaque année. Où vont les jeunes professeurs? On peut penser qu'un certain nombre laissent, pour des raisons volontaires ou involontaires, la carrière universitaire, au cours de leur période de probation, à sa fin ou après. Nous verrons plus loin qu'un certain nombre changent d'université mais continuent leur carrière universitaire ailleurs. Nous ne connaissons pas les caractéristiques de ceux qui quittent, leurs raisons et, pour nombre d'entre eux, leur destination professionnelle.

En résumé, on peut prévoir que la situation globale du vieillissement se résorbera progressivement dans les deux prochaines décennies, c'est-à-dire que la courbe des âges sera moins asymétrique, mais le nombre de jeunes professeurs restera largement en deçà du 20 % qu'on voyait comme un minimum pour la vitalité de la recherche et des universités (graphique 1).

GRAPHIQUE 1

Répartition en % des professeurs par groupe d'âge en 1987-1988 et prévision 2015-2016



Source: CREPUQ, mai 1989; Jacques Lécuyer, mars 1990.

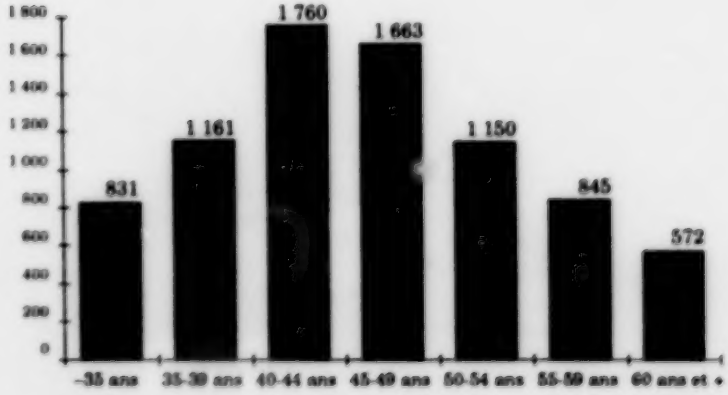
QU'EN EST-IL DU RECRUTEMENT? CHANGE-T-IL LA SITUATION?

Nous avons réalisé en 1989 une étude préliminaire visant à tracer un portrait socio-démographique et professionnel des nouveaux professeurs de carrière embauchés dans nos universités de 1983 à 1987[43]. Nous avons pu établir les principales caractéristiques socio-démographiques (âge, sexe, citoyenneté) des 1 349 nouveaux professeurs embauchés pendant cette période, ainsi que certains renseignements relatifs à leur niveau de formation, à leurs antécédents de carrière, à leur dernier emploi occupé ou à leur statut d'étudiant. Nous avions aussi leur rang académique au moment de leur embauche.

On comptait en 1987-1988 un peu moins de 8 000 professeurs de carrière dans nos universités, dont environ 28 % travaillaient au sein des universités anglophones. Leur répartition par âge montre que le quart d'entre eux seulement avaient moins de 40 ans (graphique 2). Les trois secteurs disciplinaires les plus populeux étaient, dans l'ordre, les sciences sociales, les sciences pures, les sciences appliquées, soit un peu plus de la moitié de tous les effectifs professoraux (voir annexe, tableau 1).

GRAPHIQUE 2

Répartition du corps professoral selon le groupe d'âge 1987-1988



Source: CREPUQ. Données préliminaires de l'enquête sur le personnel enseignant, 1990.

ENSEMBLE DES UNIVERSITÉS

Les caractéristiques d'âge, de sexe et de citoyenneté des 1 349 professeurs de carrière embauchés dans la période allant de 1983 à 1987, sont les suivantes: un sur deux seulement a moins de 35 ans et 23 % ont 40 ans et plus (voir annexe, tableau 2). Les femmes ne représentent que le quart de ces nouveaux professeurs des universités tant anglophones que francophones. Un peu plus de 70 % de tous ces nouveaux professeurs sont de nationalité canadienne. Un clivage apparaît ici entre les universités anglophones et francophones: les premières ont recruté des citoyens canadiens dans une proportion de 59 % contre 78 % chez les secondes. L'effet des restrictions de la loi fédérale à l'embauche d'universitaires non canadiens n'est pas le même pour les trois universités anglophones: le bassin des candidats étrangers est demeuré pour elles plus accessible. On peut prévoir que les ouvertures à la procédure fédérale d'embauche à deux paliers, procédure qui vise à favoriser la canadianisation du recrutement universitaire auront des répercussions vite perceptibles dans ces établissements. Les universités francophones ont dû dans le passé et devront encore, semble-t-il, assurer collectivement la majeure partie de leur propre relève. Par ailleurs, l'Accord de libre-échange avec les États-Unis permet désormais l'embauche temporaire pour un an d'universitaires américains. Ce nouveau contexte peut modifier rapidement le bassin auquel auront recours certaines de nos universités et il augmentera sûrement la compétition pour les candidats d'élite, d'ici ou d'ailleurs.

Au total, entre 1983 et 1986, l'embauche annuelle est en moyenne de moins de 340 professeurs et elle représente un taux de renouvellement annuel de l'ordre de 3 à 5 %.

LE RECRUTEMENT DANS CHACUN DES ÉTABLISSEMENTS

Certains établissements ont recruté de nouveaux professeurs plus que d'autres (voir annexe, tableau 3), mais si l'on tient compte de l'importance numérique de leur effectif professoral respectif, l'Université Bishop et l'École Polytechnique montrent les taux de renouvellement les plus élevés. À l'inverse, des établissements comme Laval, Montréal et Sherbrooke se sont beaucoup moins renouvelés pendant ces quatre années. Si par ailleurs on compare par établissement les taux de renouvellement avec le pourcentage

de nouveaux postes, on constate qu'à l'École Polytechnique la croissance du nombre de postes a peu joué dans son renouvellement.

En regard des antécédents scolaires des recrues, l'Université McGill et l'Université du Québec se démarquent considérablement de toutes les autres par l'embauche de diplômés fraîchement émoulus: McGill est responsable, à elle seule, de la majorité (52,6 %) du recrutement des candidats venant de terminer leurs études alors que l'Université du Québec embauche plus du tiers des nouveaux diplômés qui sont entrés dans la carrière universitaire pendant cette période. Ces deux universités sont à l'origine de l'embauche de neuf nouveaux diplômés sur dix (87,6 %); cette stratégie de recrutement des diplômés, dont on connaît mal les raisons, semble peu pratiquée dans la majorité des départements des autres universités, qui font plutôt confiance en général à d'autres enseignants déjà bien «partis» dans leur carrière. On peut soupçonner que ces décisions d'embauche dans les unités de base produisent par agrégation des effets pervers pour le système universitaire en alimentant le vieillissement. L'étude des motifs et des facteurs influençant les décisions de recrutement dans les départements n'a pas encore été faite au Québec. Ce lieu de décision a sa propre rationalité d'action, ses propres objectifs qui ne correspondent pas nécessairement à ceux de leur établissement et du système universitaire. Il se peut que les décisions d'embauche des dernières années rencontrent en fait des objectifs départementaux légitimes, qui sont bien éloignés des mesures d'ensemble pensées par ailleurs pour redresser la situation du vieillissement.

Quant à l'embauche de candidats détenteurs de diplôme de 2e cycle, l'École des hautes études commerciales se différencie tout à fait des autres, neuf sur dix de ses recrues ayant un diplôme de 2e cycle (voir annexe, tableau 4). De même, mais dans une moindre mesure, les constituantes périphériques de l'Université du Québec sont dans une situation analogue, un sur deux de leurs nouveaux professeurs étant détenteur d'un diplôme de 2e cycle. Les établissements qui ont déclaré avoir embauché des candidats détenteurs d'un diplôme de 1er cycle sont, par ordre d'importance, Sherbrooke, responsable de 22 % du recrutement des candidats ayant ce niveau de formation, Bishop et McGill (11 %) et l'Université de Montréal (9 %).

Les trois universités anglophones étaient à l'origine du recrutement de près de 50 % des candidats obtenant à leur arrivée un rang d'agrégé ou de titulaire. L'Université du Québec, selon sa nomenclature hiérarchique, embauche elle aussi 38 % de ses nouveaux professeurs en leur octroyant un rang 3 ou 4. Encore une fois, l'Université du Québec démontre une stratégie de recrutement semblable à celle des universités anglophones, stratégie et décisions dont les raisons restent à élucider chez les unes comme chez l'autre.

Il serait intéressant de connaître pour chacune des universités, dans quelle mesure les professeurs ayant un statut temporaire (substituts, associés, invités) constituent un bassin d'essai pour le recrutement de professeurs réguliers[44], une sorte d'antichambre par laquelle il faut passer et patienter pour courir la chance d'obtenir un poste régulier. Il semble, par contre, que la voie de chargé de cours soit encore plus périlleuse pour accéder au professorat universitaire. En fait, nous savons peu de choses des transformations des conditions d'accès à la carrière.

LE RECRUTEMENT PAR SECTEUR DISCIPLINAIRE

Les variations de l'importance du recrutement entre les secteurs disciplinaires sont aussi importantes que les variations entre les établissements. Les lettres et les sciences de l'éducation, dont l'âge moyen des professeurs était le plus élevé en 1985, montrent un très faible renouvellement, comme les secteurs des sciences sociales et celui du péri-médical (médecine vétérinaire, médecine dentaire, pharmacie, optométrie), alors que les secteurs de l'administration et des sciences pures et appliquées se sont renouvelés à un meilleur rythme. Ce sont par ailleurs l'administration et les sciences appliquées qui vont chercher proportionnellement le plus de recrues en dehors du milieu universitaire. Les secteurs professioneis se démarquent aussi selon d'autres dimensions. Par exemple, ce sont deux secteurs professionnels qui embauchent le plus de jeunes diplômés, l'administration et la médecine. Et ce sont deux secteurs professionnels, le droit et l'administration, qui recrutent le plus de détenteurs d'un diplôme de 1er ou 2e cycle. En droit, neuf sur dix des nouveaux professeurs sont dans cette situation, alors qu'en administration c'est le cas de sept sur dix des recrues. C'est d'ailleurs une tendance des secteurs professionnels, à l'exception des sciences appliquées et de la médecine. Ce sont aussi en majorité des secteurs professionnels, sciences appliquées, administration, médecine, qui ont embauché des professeurs d'origine étrangère. Fait un peu étonnant, les secteurs de sciences sociales et de lettres font aussi partie de ce groupe (voir annexe, tableau 5).

La répartition des nouveaux professeurs selon le sexe montre une très grande variation entre les disciplines: tandis que le secteur para-médical (sciences infirmières, etc.) embauche des femmes en très grande majorité, et que les lettres, le droit, les arts suivent cette tendance dans une moindre mesure, d'autres secteurs, les sciences appliquées et pures, la médecine et

l'administration en embauchent très peu, une sur cinq dans le cas des deux dernières, et environ une sur douze en sciences appliquées.

En bref, les secteurs disciplinaires qui ont réussi à mieux se renouveler, malgré le contexte financier difficile, sont ceux que le virage technologique, les priorités et le mode de financement gouvernemental ont favorisés.

Les informations socio-démographiques, scolaires et professionnelles sur les nouveaux professeurs des années 1987-1988 et 1988-1989 nous sont parvenues récemment. Une analyse rapide de quelques-uns des tableaux produits par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) sur ce nouveau personnel professoral régulier montre: 1) que le recrutement annuel a connu une hausse de 18 % depuis trois ans[45]; 2) que selon l'âge, la tendance va dans le sens des années précédentes, avec un peu moins encore de jeunes recrues de moins de 30 ans et un peu plus de nouveaux professeurs de 40 à 49 ans; 3) que le nombre de femmes embauchées a augmenté de 5 % à peu près (31,3 % en 1987-1988 et 29,4 % en 1988-1989); 4) que le nombre de nouveaux diplômés accédant à la carrière a encore légèrement diminué (13,5 % ou 59 personnes sur les 438 nouveaux professeurs en 1988-1989); 5) mais que celui des nouveaux professeurs venant d'un autre établissement d'enseignement a continué d'augmenter pour atteindre 56,6 % en 1988-1989; 6) que l'Université du Québec (249 nouveaux professeurs pour ces deux années) demeure en nombre absolu avec l'ensemble de ses constituantes celle qui recrute le plus, suivie de l'Université McGill (225 nouveaux professeurs) et de Concordia (124 nouveaux professeurs); 7) que plus du tiers des nouveaux professeurs sont embauchés avec un diplôme de 1er ou 2e cycle; 8) que 20 % n'avaient pas la citoyenneté canadienne et qu'on les retrouve surtout à McGill et Concordia, ensuite, en moindre proportion à l'Université du Québec.

CONCLUSION: LE RECRUTEMENT, UN REMÈDE À LA SITUATION DU VIEILLISSEMENT?

> Penser l'université, c'est en examiner tout le corps social. Avouons que nous connaissons mal les ressorts de celle-ci en tant que système. Instance de la reproduction sociale du milieu scientifique et creuset des dynamismes de la recherche, l'université se prête aussi à divers rôles dans la société globale où elle se projette. Comment se nouent et évoluent ses rapports avec les appareils d'État et les agents de la société civile? Comment évoluent ses

rapports internes à travers ses propres structures et ses pouvoirs que l'on retrouve polymorphes et hiérarchisés[46]?

L'examen des caractéristiques des nouveaux professeurs a de quoi laisser songeur. Les choix des départements vont en bonne partie vers des candidats sûrs, déjà insérés dans la carrière universitaire, très probablement ici au Québec pour la majorité d'entre eux, surtout dans le cas des universités francophones. Autrement dit, pour le système dans son ensemble, ces mouvements de recrutement ressemblent à de la nage sur place. On ne sait pas ce qui caractérise ce genre de mouvement sur le plan de la mobilité géographique et de la mobilité interne, qui laissent bien peu de place aux cohortes de nouveaux diplômés, en particulier les jeunes de moins de 30 ans, et aux femmes. Certains établissements semblent jouer le rôle de porte d'entrée dans la carrière universitaire, surtout pour les jeunes diplômés, mais la mobilité professionnelle entre établissement demeure intense.

Les critères de recrutement, mal connus, semblent devenir de plus en plus sélectifs et conservateurs, excepté en ce qui a trait au dernier diplôme obtenu: la présence de diplômés des 1er et 2e cycles où «l'équivalent» est demeurée constante dans des secteurs professionnels. Est-ce un mal? Une adaptation au besoin d'établir des liens avec les milieux de pratiques? Une exigence spécifique de la fonction d'enseignement que la formation spécialisée du Ph. D. rencontre mal? Des besoins particuliers dans certains sous-secteurs des «beaux-arts»?

Le fonctionnement interne de l'université demeure opaque et à peu près pas étudié. La question des caractéristiques et du sens réel de son renouvellement est demeurée inexplorée et dans l'ombre jusqu'ici. Les organismes centraux, dans leur analyse de la situation du vieillissement et du renouvellement ont proposé un ensemble de mesures et de stratégies, toutes logiques et pertinentes du point de vue du système. Mais le lieu réel des prises de décision d'embauche demeure le clair-obscur des assemblées départementales, dont les stratégies et la rationalité d'action semblent, à première vue, contraires à celles du système. On se préoccupe peu en général de ce niveau de gestion des activités universitaires, celui des départements[47]. Il apparaît pourtant crucial dans la question du recrutement. La responsabilité du développement de chaque discipline ou chaque domaine revient, dans les faits, aux unités départementales, ce qui fait dire à certains analystes de la scène universitaire que les problèmes de l'université ne sont pas surtout au niveau du réseau, ou même au niveau des établissements, mais à celui des unités de base[48].

Notes

1. Conseil des universités, *Avis au ministre de l'Éducation sur le maintien et le renouvellement du personnel scientifique dans les universités québécoises*, Ste-Foy, 1984; Conseil supérieur de l'éducation, *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement*, Québec, 1985.
2. Thomas Symons et James E. Page, *Où trouver l'équilibre?* Rapport de la Commission sur les études canadiennes, Ottawa, AUCC, 1984; Watson, Cicely, Saed Quazi et Nœmi Selinger Stokes, «Future implications of the age structure of the Ontario Professoriate», *The Professoriate: occupation in crisis*, Toronto, OISE, 1985.
3. Howard R. Bowen et Jack H. Schuster, *American Professors: A National Resource imperiled*, New York, Oxford University Press, 1982.
4. OCDE, *Quel avenir pour les universités*, Paris, OCDE, 1987.
5. T. Symons *et al.*, *op. cit.*, p. 141.
6. Allocution du ministre de l'Éducation devant le Conseil des universités, 16 avril 1982, citée dans Conseil des universités, *op. cit.*, p. 1.
7. Le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement pour alléger le texte.
8. Au Québec, la moyenne annuelle du recrutement professoral est passée de près de 800 au début des années 1970 à 300 au début des années 1980, pour se maintenir autour de 330 entre 1983-1987. Jusqu'au début des années 1980, 160 postes nouveaux par année s'ajoutaient au total des postes existants. Notons ici que le fichier d'où sont tirées ces données ne permet pas de distinguer les changements de statut ou d'établissement, c'est-à-dire la mobilité professionnelle, des départs définitifs du système. Pour la période de 1973 à 1979, les départs annuels se chiffraient à un peu moins de 550. Conseil des universités, *op. cit.*, p. 52, et CREPUQ, tabulations spéciales, 1989.
9. CREPUQ, *Caractéristiques et rémunération des professeurs de carrière des universités québécoises*. Rapport sur le personnel enseignant 1983-1985, Montréal, 1988.
10. T. Symons *et al.*, *op. cit.*, p. 145.
11. De 1980 à 1985-1986, pour l'ensemble des universités, le nombre de professeurs augmentait de 5,3 % et les étudiants de 23,3 % (équivalences à temps complet). Pour faire face à cette croissance d'effectifs étudiants, les universités ont embauché des chargés de cours — une proportion variant de 25 à 50 % des cours selon les établissements sont dispensés par ces derniers (voir le Rapport du groupe ministériel de travail sur *La tâche du professeur d'université au Québec*). Québec, 1989, p. 108. Outre ces chargés de cours, les universités recrutent aussi du personnel enseignant sur une base contractuelle, mais pour des

contrats à plus long terme. Ce genre d'effectifs reçoit de multiples dénominations — professeur invité, suppléant, substitut, associé, etc. —, et leur nombre n'a cessé d'augmenter au cours des années 1980 selon une étude interne réalisée par l'Université du Québec — Claude Létourneau, *L'âge et le vieillissement du corps professoral de l'Université du Québec. Étude longitudinale*. Document de travail. Service de planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec, avril 1990.

12. W. Lee Hansen, «Changing Demography of Faculty in Higher Education», dans S. M. Clark et R. L. Darrell (eds.), *Faculty Vitality and Institutional Productivity*, Columbia University, Teachers College Press, 1985. «Taken together, all of these developments make it more important than ever to examine faculty demography. By how much is the age structure likely to change over the next two decades? How might this structure be affected by changing the retirement age? How will the numbers of new positions for newly trained Ph. Ds be affected? What will be the impact of such constraints as limited budgets, enrollment decline, and changes in student-staff ratios? And finally, what if anything can be done to deal with these problems?» (p. 30).

13. *Ibidem*, «Both the recently slowing growth and the impending contraction of the academic sector as the size of the college-age youth population declines have produced widespread concern about how to maintain faculty vitality» (p. 27).

14. Conseil des Universités, *op. cit.*, p. 2 et Rapport du groupe ministériel de travail sur *La tâche du professeur d'université*, *op. cit.*, p. 109.

15. Robert Lacroix, «La pauvreté des universités francophones et leur performance en recherche», *Interface*, janvier 1990, p. 6.

16. La proportion de jeunes professeurs de moins de 35 ans, qui était de 37 % en 1973-1974, n'était plus que de 14 % en 1982-1983. Seul le secteur de l'Administration maintenait une proportion assez élevée de jeunes professeurs (24 %). Cette faible proportion d'ensemble des jeunes professeurs masque des déséquilibres de profil d'âge beaucoup plus marqués dans certains établissements et dans certaines disciplines comme le montre le *Rapport préliminaire* du Comité de l'étude sectorielle en sciences sociales, Conseil des universités, 1988. Dans ce secteur, plusieurs universités avaient moins de 8 % de jeunes professeurs — il s'agit de Laval, Sherbrooke, Montréal et McGill. Certaines disciplines, l'anthropologie, le service social, les sciences sociales appliquées étaient encore moins bien pourvues.

17. Conseil des universités, *op. cit.*, p. 54-55 et p. 64. La distribution «idéale» comprend neuf strates d'âge, les proportions étant un peu plus importantes dans les trois strates 30-34 ans, 35-39 ans et 40-44 ans, la plus élevée étant des *30-34 ans* (16 %).

18. *Ibidem*, p. 51.

19. *Ibidem*, p. 73. «Cet objectif ne doit pas être compris comme signifiant qu'il faille à tout prix rajeunir les corps professoraux de tous les départements dès lors qu'ils montrent des signes de vieillissement, ce qui conduirait à reproduire sans modification la composition actuelle de l'université. Bien au contraire, cette opération de renouvellement doit être le lieu par excellence d'une planification bien pensée, de choix de priorités par les divers partenaires du réseau universitaire, de façon à ce que les postes vacants soient alloués sélectivement aux unités qui en ont le plus besoin et qui figurent dans les plans à long terme de chaque institution.»

20. C. Watson *et al.*, *op. cit.*, p. 371; voir Council of Ontario Universities, *A statistical glance at the changing status of women in the Ontario universities*, cité dans le *Bulletin de l'Association canadienne des professeurs d'université* (ACPU), janvier 1991, p. 4. Des statistiques récentes montrent qu'en Ontario la proportion des femmes «full-time faculty»

était de 20,2 % du corps professoral en 1989-1990 et qu'elles représentaient en 1988-1989, 36,6 % du recrutement sur des postes réguliers.

21. C. Watson *et al.*, p. 377. «The part-time professors would be simply engaged in piece works, on a fee per course basis to instruct sets of students as directed by the core group of professors. Using the term suggested in the paper by Howard Buchbinder and Janice Newson, the professoriate as an occupational group would have been marginalized.»

22. Grant G. Clarke, «Les effets des restrictions financières sur les universités canadiennes: le cas de l'Ontario», dans la *Revue internationale de gestion des établissements supérieurs*, nov. 1986, vol. 10, n° 13, p. 249.

23. N. Smelser, et R. Content, *The Changing Academic Market: General Trends and a Berkeley Case Study*. Berkeley, Los Angeles, University of California Press, 1980.

24. T. Symons, *op. cit.*, p. 14.

25. *Ibidem*, p. 154.

26. Conseil des universités, *op. cit.*, p. 49.

27. Rapport du groupe ministériel, *op. cit.*, p. 184.

28. R. Lacroix, *La poursuite de l'excellence*. Rapport du groupe de travail sur les priorités, présenté au Comité de planification de l'Université de Montréal, 1985. L'étude sectorielle en génie du Conseil des universités (1984) montrait aussi cette tendance.

29. Conseil des universités, *op. cit.*, Annexe 3, p. 2.

30. OCDE, *op. cit.*, p. 84.

31. O. Fulton et M. Trow, «Research activity in American Higher Education», dans *Sociology of Education*, 47, 1974. Selon cette enquête, 28 % seulement des professeurs d'universités dites de recherche avaient produit au cours des cinq années précédant l'enquête, plus de cinq publications.

32. Ces études ont subi cependant des critiques sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

33. Voir Monique Lefebvre-Pinard, «Cheminement de carrière du professeur en recherche: Problèmes et défis». Allocution prononcée au colloque de l'*Association des administrateurs de la recherche universitaire*, septembre 1988.

34. Ted I. K. Youn, «Studies of Academic Markets and Careers: An Historical Review», dans David W. Breneman et Ted I. K. Youn (eds.), *Academic Labor Markets and Careers*, Falmer Press, 1988, p. 8-27.

35. R. K. Merton, *The Sociology of Science*, Chicago: University of Chicago Press, 1973.

36. D. Crane, «The academic marketplace revisited», *American Journal of Sociology*, 7: 953-964, 1970.

37. N. W. Storer, *The Social System of Science*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.

38. B. Reskin, «Academic sponsorship and scientist careers», *Sociology of Education*, 52: 129-146, 1979.

39. J. S. Long, P. D. Allison et R. McGinnis, «Entrance into the academic career», *American Sociological Review*, 44: 816-830, 1979.

40. Barbara F. Reskin, «Aging and Productivity. Careers and Results», dans S. M. Clark et R. L. Darrel (eds.), *Faculty Vitality and Institutional Productivity*, *op. cit.*

41. David W. Breneman, «Research on Academic Labor Markets: Past and Future», dans D. W. Breneman et T. I. K. Youn (eds.), *op. cit.*, «We could seem to have reached a point where such decisions, and an understanding of the underlying behavior of academic departments and institutions, could not be ignored by those conducting research in this area. Much more work... (on university behavior) needs to be done if researchers are to have this necessary background knowledge.», p. 204.

42. Jacques Lécuyer, «Marché québécois de professeurs d'université». Allocution lors de l'*Assemblée générale de l'AUCC*, mars 1990.

43. Madeleine Perron, Pierre W. Bélanger et Sylvie A. Hart, «Le vieillissement et le renouvellement du corps professoral des universités». Communication présentée au colloque sur *La profession enseignante au Québec*, ACFAS, mai 1990. Les informations proviennent du fichier «Enquête sur le personnel enseignant» géré par la CREPUQ. Nous avons comparé cette source avec certaines sources institutionnelles: des variations de 2 à 5 % apparaissent, qui peuvent être dues à des variations dans les définitions utilisées, à des dates différentes de saisie des informations, ou encore à la présence de professeurs à temps partiel, déclarés par un établissement à temps complet sur un poste régulier. L'enquête EPE cueille des informations sur tous les professeurs réguliers de carrière au 1er octobre de chaque année. Les professeurs sont regroupés en regard de leur unité administrative de rattachement.

44. L'étude longitudinale de Claude Létourneau sur le corps professoral de l'Université du Québec montre que pour cette université les professeurs substituts constituent un bassin de recrutement important: un sur trois devient professeur régulier; de 1978 à 1988, 21 % des nouveaux professeurs réguliers ont été recrutés parmi les substituts. Dans une autre université de la région montréalaise, selon des consultations que nous avons menées, il semble que cette voie d'embauche s'avère plutôt un cul-de-sac.

45. En 1987, le recrutement total était de 438 personnes, et de 466 en 1988.

46. Normand Séguin, «Excellence et Développement scientifique: le cas des humanités et des sciences sociales», dans *Interface*, janvier-février 1991, p. 26.

47. Jean B. Haché et Manuel Crespo, «Le paradoxe des structures institutionnelles en période d'austérité budgétaire», dans Denis Bertrand (éd.), *Le Paradoxe de la Gestion universitaire. Pour une nouvelle problématique*, *Cahiers scientifiques*, ACFAS, 1988. Cette étude qui porte sur des directeurs de départements de l'ensemble des universités québécoises formule l'hypothèse qu'étant données les caractéristiques organisationnelles des universités, en particulier son principal mode de prise de décision, le consensus, trois facteurs sont à la source de problèmes administratifs et de problèmes de poursuite de priorités «1- l'absence de consensus, tant interne à l'université qu'entre universités et gouvernement, concernant la mission institutionnelle de l'université québécoise; 2- l'absence d'intégration dans les processus de prise de décision et la dynamique centralisation-décentralisation; 3- l'absence de continuité et de permanence dans les fonctions administratives des universités», p. 31.

48. Denis Bertrand, «Le paradoxe des niveaux d'action», dans Denis Bertrand (éd.), *Le paradoxe universitaire*, *op. cit.*, p. 58.

ANNEXE

TABLEAU 1

Répartition des professeurs de carrière par secteur disciplinaire, 1987-1988

	Nombre	%
Sciences sociales	1 661	20,9
Sciences pures	1 415	17,8
Sciences appliquées	1 028	13,0
Administration	812	10,2
Médical	790	10,0
Éducation	695	8,8
Lettres	516	6,5
Arts	370	4,7
Para-médical	199	2,5
Droit	191	2,4
Péri-médical	190	2,4
Non classés	64	0,8

Source: CREPUQ, 1989.

TABLEAU 2

Répartition selon l'âge des nouveaux professeurs, 1983-1987

Groupe d'âge	Nombre	%
60 ans et plus	13	
55 à 59 ans	20	4,4
50 à 54 ans	26	
45 à 49 ans	77	
40 à 44 ans	168	18,2
35 à 39 ans	342	25,4
30 à 34 ans	462	34,2
Moins de 30 ans	241	17,9

Source: CREPUQ, 1989.

TABLEAU 3

Répartition des nouveaux professeurs selon les établissements, 1983-1987

	1983	1984	1985	1986	Total
Laval	6	50	58	50	164
Montréal	18	36	31	46	131
HEC	4	9	11	5	29
Polytechnique	9	9	24	18	60
Sherbrooke	19	23	8	18	68
UQ (autres)	49	42	43	54	188
UQAM	51	44	46	61	202
Bishops	12	9	11	12	44
McGill	55	56	89	97	297
Concordia	21	45	69	31	166
Total	244	323	390	392	1 349

Source: CREPUQ, 1989.

TABLEAU 4

Répartition des nouveaux professeurs selon le plus haut diplôme et selon l'établissement, 1983-1987

	1er cycle	2e cycle	3e cycle	Total
Laval	11	23	130	164
Montréal	13	31	87	131
HEC	0	25	4	29
Polytechnique	5	19	35	60
Sherbrooke	15	22	31	68
UQ (autres)	17	94	75	188
UQAM	17	61	96	202
Bishops	5	19	19	44
McGill	35	62	194	297
Concordia	7	61	95	166
Total	125	417	766	1 349

Source: CREPUQ, 1989.

TABLEAU 5

Répartition des nouveaux professeurs selon le secteur disciplinaire et la citoyenneté, 1983-1987

Secteur disciplinaire	Citoyenneté canadienne	Autres	Inconnue	Total
Médical	114	37	8	159
Péri-médical	20	4	5	29
Para-médical	27	13	5	45
Sciences pures	145	49	10	204
Sciences appliquées	142	67	24	233
Sciences sociales	138	39	16	193
Sciences de l'éducation	66	5	1	113
Administration	181	52	16	249
Arts	47	8	3	58
Lettres	32	12	1	45
Droit	26	0	4	32
Divers	25	6	1	32
Total	963	292	94	1 349

Source: CREPUQ, 1989.

Conclusion
Quelques pistes de réflexion

Claude LESSARD, Madeleine PERRON, Pierre W. BÉLANGER

Le contexte actuel est à maints égards propice à un débat de fond sur l'ensemble des questions soulevées dans ce volume et qui peuvent être éclairées à partir d'une démarche comparative. Maturité d'un groupe d'enseignants chevronnés, complexité croissante des tâches et des compétences professionnelles de l'enseignant, important renouvellement d'ici dix ans, prise de conscience plus aiguë de l'importance des enseignants et de la culture de l'école au coeur de toute réforme de l'enseignement, syndicalisme qui se cherche des orientations capables de mobiliser sa base et de renouveler son action, regain par ailleurs important des associations pédagogiques et de leurs activités, des sciences de l'éducation elles aussi plus développées et mieux assurées de leur place à l'université, quoique encore incertaines quant à leur répercussion sur la pratique de l'enseignement et sur ses conditions, opinion publique exigeante mais aussi assez consciente de l'importance de l'éducation et découvrant les multiples problèmes inédits auxquels font face enseignants, écoles et milieux de formation de maîtres, notamment la pluralité ethnique et culturelle de nombreux élèves, la nécessité de recruter des candidats à la carrière enseignante venant des divers groupes ethniques, transformation du rapport à l'étude et à l'école chez nombre d'élèves du secondaire déjà attirés par le marché du travail, en somme un nouveau contexte social et scolaire à interpréter, et un projet de société à reconstruire appelant un effort d'analyse inédite et surtout un renouvellement du regard: certains de ces éléments constituent de nouveaux défis de taille mais ils

ouvrent aussi des possibilités intéressantes pour le système éducatif et pour le corps enseignant québécois, pourvu qu'il veuille bien en tirer parti et faire entendre sa voix.

Il est possible que nous soyons entrés dans une période de transition: quelque chose est terminé et pour l'essentiel, accompli; quelque chose d'autre pointe et occupera vraisemblablement l'avant-scène. Cela est assez perceptible dans les milieux éducatifs, mais présent aussi dans l'ensemble des secteurs de la vie collective. On pourrait d'ailleurs soutenir que par essence, les milieux éducatifs sont sensibles à des réalités de transition, puisque l'une de leurs fonctions est de faciliter pour les individus, la difficile transition vers l'âge et les responsabilités adultes, et pour la société, la transition entre les générations. Il est possible aussi de prétendre que tout n'est que question de regard et que, tant que notre parcours sera inscrit dans une histoire, nous serons en quelque sorte en transition. Mais il existe néanmoins des moments où la conscience de l'entre-deux est plus prononcée. Peut-être, enfin, n'y a-t-il là en bonne partie que la vision d'une génération en place qui prend conscience que sa contribution, pour le meilleur ou pour le pire, est faite, et qui voit une nouvelle génération, trop longtemps tenue à l'écart au cours des années 1980 à cause notamment de la crise économique, prendre sa place et tenir un discours différent. Mais le renouvellement des générations est autant l'occasion de marquer des ruptures que d'assurer des continuités; il rend possible des synthèses neuves et originales tant d'un héritage que d'un ensemble de défis à relever.

Le grand mouvement historique de modernisation du Québec — de ses institutions étatiques, de sa culture, de son système éducatif, de la vie quotidienne en milieu urbain, du travail comme de la vie familiale et des rapports entre les sexes — et qui a mobilisé les énergies de quelques générations, s'est essoufflé et s'est en partie vidé non pas de sa substance, mais de sa capacité de mobilisation. Il appelle certainement des redéfinitions, un ré-enracinement dans notre réalité collective et une meilleure prise en considération des nouvelles réalités, notamment pluri-culturelles. Ne serait-ce que parce qu'en se transformant de mouvement en institution, il a perdu de sa vigueur et de sa vision d'ensemble au profit d'une segmentation plus poussée des points de vue et des idéologies. Quelque part au cours des dernières décennies, d'abord timidement, puis de plus en plus clairement, surtout que l'écho d'ailleurs nous atteignait et exprimait les mêmes préoccupations, de nouvelles valeurs et de nouvelles pratiques ont vu le jour. En fait, il serait plus juste de dire qu'un vieux discours est réapparu, dans des habits plus adaptés au contexte: remise en cause de l'État-providence et retrait de l'État par rapport à la société civile laissée à elle-même, crise du syndicalisme en tant qu'institution représentative des classes populaires,

valorisation du marché comme mécanisme régulateur de la société — et non seulement de l'économie —, autonomisation et responsabilisation de l'individu pour les diverses dimensions de sa vie, et socialisation/insertion de ce dernier dans des réseaux de compétition, acceptation des inégalités sociales, parce qu'elles apparaissent soit inévitables, soit nécessaires comme facteur de motivation pour les élites, et enfin, ces dernières années et chez plusieurs, retrait du champ politique comme lieu de construction d'un projet collectif.

Mais que nous réserve l'avenir? Une rationalisation encore plus poussée du courant néo-conservateur, un retour en force d'une vision sociale-démocrate, ou une quelconque synthèse des deux courants, une sorte de compromis qui serait fonction des rapports de force dans notre société dans un contexte de mouvance constitutionnelle? Sur le plan international, le naufrage du communisme en Europe de l'Est, pour le moment, cache l'impasse du modèle libéral nord-américain. Mais, pour combien de temps? Pour les enseignants des divers ordres d'enseignement, ces questions ne sont pas théoriques ou abstraites. Car l'évolution des dernières décennies a eu et a encore des répercussions considérables sur les politiques et les pratiques éducatives. Depuis Durkheim, nous savons qu'il en est toujours ainsi, l'école étant perméable aux transformations de son environnement. On pourrait même soutenir qu'elle est une institution sociale particulièrement sensible au changement, parce que celui-ci est inscrit dans la vie familiale des élèves et des étudiants, de même que dans celle des institutions qui consomment le produit de l'école.

Il est certain que tout débat sur la profession enseignante ne peut ignorer les termes de cette évolution d'ensemble et que la professionnalisation de l'enseignement doit être pensée dans le contexte plus large d'une discussion sur la qualité de l'éducation, celle-ci étant au fond une discussion sur les fonctions de l'école et sur les modes de scolarisation. D'abord, parce que les conceptions de la qualité de l'éducation véhiculent des représentations du métier d'enseignant et de la place des enseignants dans le système éducatif et dans la société; ensuite, parce que ces conceptions de la qualité de l'éducation sont liées aux grandes idéologies sociales et doivent être comprises en référence à celles-ci; et enfin, parce que la professionnalisation de l'enseignement — comme de toute autre activité — n'est pas une fin en soi; elle doit être subordonnée à l'amélioration de l'éducation.

De même, les questions concernant les enseignants, leur statut, leur pratique de l'enseignement et ses conditions, ont un caractère indissociable et ne peuvent être examinées à la pièce, isolément. Ainsi, on ne peut traiter de façon séparée les questions de la formation, de la certification et de l'évaluation des enseignants, ou encore celles de l'évaluation de l'enseignement ou des établissements scolaires. La nécessité d'une optique globale,

la conscience de l'interdépendance de ces éléments s'imposent dès que l'on veut toucher l'un ou l'autre d'entre eux, autrement le risque est grand d'engendrer par des analyses ou des mesures isolées des conséquences et des dysfonctionnements imprévus.

Plusieurs de ces éléments touchant la profession enseignante et l'enseignement sont aussi débattus dans beaucoup d'autres pays. Les comparaisons internationales, malgré les différences entre les systèmes d'éducation, peuvent être fort éclairantes pour mieux comprendre notre situation particulière. Un rapport de l'OCDE* récemment publié sur «la situation des enseignants» dans les pays membres ajoute un éclairage intéressant aux quelques points de comparaison internationale contenus dans ce volume et soulève d'autres questions pertinentes.

Ainsi, ce rapport fait état d'un processus de vieillissement du corps enseignant dans nombre de pays de l'OCDE mais il met en garde contre le point de comparaison du début ou du milieu des années 1970, artificiellement bas en raison du recrutement massif de jeunes enseignants sur une très courte période de temps. L'analyse du «grisonnement» du corps enseignant pourrait être en partie faussée par cette distortion conjoncturelle des âges, et la situation actuelle, n'être qu'un retour à «la normale». Les données américaines sont fort révélatrices à cet égard, montrant que l'âge médian des enseignants en 1986 (41 ans) était le même qu'en 1961, alors qu'en 1976 il s'était abaissé à 33 ans. Une autre nuance est apportée à cette analyse du vieillissement du corps enseignant: dans certains pays, il existe une nette différence entre l'évolution de la structure d'âge des enseignantes par rapport à celle des enseignants, soulignant ainsi entre eux des écarts marqués dans la carrière. Il serait d'autant plus intéressant d'analyser la situation québécoise sous ces angles que la question de la «féminisation» de la profession enseignante soulève selon le rapport de l'OCDE, plusieurs questions de fond toutes cruciales. Le rapport fait le constat très net que le profil et les perspectives de carrière des enseignantes et des enseignants sont si différents qu'on peut se demander dans plusieurs pays du moins, si l'ensemble des enseignant-e-s forment un seul corps de métier. En général, dans la grande majorité des pays, le nombre des enseignantes diminue à mesure que l'on s'élève dans le système scolaire. Elles dominent largement en outre dans les postes à temps partiel, et elles sont en nette minorité partout dans les postes de direction, à la seule exception de leur place au préprimaire, où les

---

* OCDE, *L'Enseignant aujourd'hui*, Paris, OCDE, 1990. Ce rapport ne concerne pas les enseignants du post-secondaire.

conditions de travail sont souvent les plus défavorisées. Dans plusieurs pays, dont le Canada, il apparaît que les chances d'avancement des femmes ainsi que la sous-représentation des femmes chefs d'établissement se détériorent. Le rapport de Statistique Canada explique cette tendance surtout par la réduction générale du recrutement à ces postes tout en avouant que le «nombre de ces postes a baissé de 1 % mais le nombre de femmes les occupant a, quant à lui, fléchi de 19 % (entre 1972-1973 et 1983-1984)». Quelle est l'évolution du Québec à cet égard? Peut-on déceler des différences de carrière et de promotion aussi marquées entre les enseignantes et les enseignants, selon le niveau scolaire, les champs ou le secteur d'enseignement?

Le rapport de l'OCDE montre aussi une hétérogénéité de statut chez les enseignants d'un même pays, mettant aussi en cause l'idée que leur situation est par définition la même pour tous et toutes. C'est même là, soutient le rapport de l'OCDE, un trait important de la profession enseignante, quel que soit le pays.

Autre trait distinctif, l'idée que la «féminisation» de la profession entraîne un déclin de statut est, avec l'élément du nombre, présente dans tous les pays. Mais paradoxalement, dans plusieurs endroits, on trouve fort inquiétant le fait que le comportement des femmes tende à se rapprocher de celui des hommes quant au choix de carrière. On craint que l'image peu valorisée de la profession enseignante les dissuade elles aussi de choisir cette carrière. Or, le recrutement repose sur elles en majeure partie, surtout au préprimaire et au primaire. Il est possible que le surplus de main-d'oeuvre enseignante au Québec masque actuellement ces aspects du recrutement mais il y a des interrogations de fond à ne pas esquiver.

La question de la carrière enseignante a été effleurée à quelques reprises dans ce volume mais elle mérite d'être rapidement reprise et étudiée. Il faudra probablement, comme le suggère le rapport de l'OCDE, remettre en cause «le modèle dominant du professeur exerçant toute l'année à temps plein jusqu'à l'âge de la retraite» et trouver les moyens de varier les fonctions et les responsabilités des enseignants, surtout qu'elles deviennent partout, dit le rapport, plus complexes, variées et épuisantes.

Ici comme ailleurs donc de nouvelles réflexions et synthèses s'imposent et les nouvelles générations d'enseignants, comme celles présentement aux commandes du système éducatif, doivent y contribuer de manière significative et coordonnée. Le professionnalisme plus interactif que certains appellent de leurs voeux trouve ici son objet central. Car, le système éducatif québécois est animé pour l'essentiel par deux discours sur la qualité de l'éducation et il abrite en résumé deux écoles de pensée: a) on y trouve, en effet, le discours du rapport Parent et des grandes réformes occidentales des

années d'après-guerre, marqué au coin de la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture, de l'égalisation des chances et du pluralisme culturel, d'une pédagogie active, centrée sur les valeurs d'autonomie, d'individualisation et de créativité des jeunes; ce discours, qu'on aurait tort de considérer «passéiste», a légitimé la mise sur pied d'une école et d'un collège de masse, ouverts à tous, au curriculum plus diversifié et aux rapports entre les enseignants et les enseignés plus égalitaires et plus individualisés; b) il y a aussi le discours, les politiques et les pratiques mises de l'avant depuis le milieu des années 1970: curriculum plus homogène et plus exigeant, notamment par l'importance des mathématiques et des sciences comme mécanisme de tri des élèves, hiérarchisation des matières et des champs de formation, planification plus serrée des contenus, des apprentissages et de l'évaluation, pédagogie par objectifs, mise en veilleuse de la polyvalence et marginalisation graduelle de la formation professionnelle au secondaire; développement de pratiques de formation et de socialisation plus compétitives et inégalitaires, que véhiculent des phénomènes comme le développement de l'enseignement secondaire privé, l'intérêt pour la douance, les baccalauréats internationaux, voire les galas méritas; en somme, selon des critiques, la nouvelle école serait de plus en plus celle de l'excellence, du rendement et de l'élitisme. Pour certains, il s'agit là d'un retour à l'essentiel, de correctifs nécessaires après les excès ou les égarements des années 1960; pour d'autres, c'est le début d'implantation d'un nouveau système qui à terme pourrait bien être des plus élitistes et inégalitaires, quoique plus performant, du moins pour celles et ceux qui y survivront.

Ces évolutions sont-elles irréversibles? L'école du rapport Parent est-elle bel et bien morte? Un nouveau système, à l'esprit plus froidement sélectif, est-il bien installé? Ferons-nous en l'espace d'une quarantaine d'années un retour à peu près complet sur nous-mêmes dans le domaine éducatif? Une évolution circulaire? Il est difficile de répondre de manière catégorique à ces questions et en un sens, rien n'est jamais définitif ou répétitif, même si certains scénarios sont plus probables que d'autres. En tout état de cause, on peut considérer l'important renouvellement du corps enseignant au cours des années à venir comme un élément d'indétermination relative, mais significative, du système d'éducation, comme non seulement l'occasion d'insuffler un nouveau dynamisme, mais aussi comme ouvrant la possibilité de synthèses neuves des préoccupations également légitimes avec la qualité et la quantité d'éducation dispensée, avec l'uniformité et la diversité des contenus et des parcours, avec l'égalité des chances et la sélection des élites, avec la pédagogie active et une plus grande rationalisation des objectifs.

C'est cette nouvelle génération qui répondra aux questions de fond ici débattues, qui exprimera dans ses pratiques une conception de la qualité

de l'éducation et qui forgera un modèle de professionnalisation qui lui sera propre. L'enseignement est une industrie à forte concentration de main-d'oeuvre, selon le langage des gestionnaires. Il échappe aussi en partie à des contrôles trop serrés. L'enseignant est donc une variable centrale de l'évolution de l'éducation. Si l'on souhaite assurer une certaine continuité entre les générations, il faudrait assez rapidement laisser la nouvelle génération d'enseignants prendre la parole dans nos universités, nos syndicats, nos salles de professeurs, nos tables de gestion et dialoguer sérieusement avec elle.

On devrait aussi prioritairement au cours de la décennie qui vient lui consacrer une étude d'envergure et lui fournir ainsi un portrait d'elle-même apte à l'aider à consolider son identité et le sens qu'elle entend donner au travail enseignant.

Collaborateurs et collaboratrices

BÉLANGER, Pierre W., professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

BOUSQUET, Jean-Claude, chercheur, Direction des études économiques et démographiques, ministère de l'Éducation

DANDURAND, Pierre, professeur, Département de sociologie, Université de Montréal

HART, Sylvie Ann, professionnelle de recherche, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

LAHAYE, Louise, attachée de recherche, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

LESSARD, Claude, professeur et doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

MAHEU, Louis, professeur, Département de sociologie, Université de Montréal

MELLOUKI, M'hammed, attaché de recherche, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

PERRON, Madeleine, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

ROBITAILLE, Martin, étudiant au doctorat, Département de sociologie, Université de Montréal

TARDIF, Maurice, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Les publications de l'IQRC*

1. La famille, les sexes, les générations

1. Denise Lemieux et Lucie Mercier. *La recherche sur les femmes au Québec: bilan et bibliographie*. Coll. «Instruments de travail» n° 5, 1982, 339 pages. ÉPUISÉ (nouvelle édition revue et augmentée en préparation).
2. Renée Cloutier, Gabrielle Lachance, Denise Lemieux, Madeleine Préclaire et Luce Ranger-Poisson. *Femmes et culture au Québec*. Coll. «Documents préliminaires» n° 3, 1982, 107 pages. ÉPUISÉ (6 $)
3. Alain Vinet, Francine Dufresne et Lucie Vézina. *La condition féminine en milieu ouvrier: une enquête*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 3, 1982, 222 pages. ÉPUISÉ (18,50 $)
4. Yolande Cohen. *Les thèses québécoises sur les femmes*. Coll. «Instruments de travail» n° 7, 1983, 124 pages. (8 $)
5. Denise Lemieux. *Les petits innocents. L'enfance en Nouvelle-France*. 1985, 205 pages. (12 $)
6. Fernand Dumont, dir. *Une société des jeunes?* 1986, 397 pages. (14,50 $)
7. Marie-Marthe T. Brault. *Du loisir à l'innovation. Les associations volontaires de personnes retraitées*. Coll. «Documents de recherche» n° 15, 1987, 176 pages. (15 $)
8. Renée B.-Dandurand et Lise Saint-Jean. *Des mères sans alliance. Monoparentalité et désunions conjugales*. 1989, 2e édition, 297 pages. (22 $)
9. Renée B.-Dandurand. *Le mariage en question. Essai sociohistorique*. 1991, 2e édition, 190 pages. (18 $)

---

* Le prix des publications est sujet à modification sans préavis.

10. Isabelle Perrault. *Autour des jeunes. Reconnaissance bibliographique*. Coll. «Documents de recherche» n° 17, 1988, 422 pages. (24 $)
11. Denise Lemieux et Lucie Mercier. *Les femmes au tournant du siècle, 1880-1940. Âges de la vie, maternité et quotidien*. 1991, 3e tirage, 398 pages. (28 $)
12. Gabrielle Lachance. *Nouvelles images de la vieillesse. Une étude de la presse âgée au Québec*. Coll. «Documents de recherche» n° 22, 1990, 168 pages. (20 $)
13. Marie-Marthe T. Brault. *Le travail bénévole à la retraite*. Coll. «Documents de recherche» n° 25, 1990, 122 pages. (15 $)
14. Denise Lemieux, dir. *Familles d'aujourd'hui*. IQRC en collaboration avec le Musée de la civilisation, 1990, 243 pages. (24 $)

II. Les communautés ethnoculturelles

1. David Rome, Judith Nefsky et Paule Obermeir. *Les Juifs du Québec — Bibliographie rétrospective annotée*. Coll. «Instruments de travail» n° 1, 1981, 319 pages. (13 $)
2. Gary Caldwell et Éric Waddell, dir. *Les anglophones du Québec: de majoritaires à minoritaires*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 1, 1982, 482 pages. (14 $)
3. Gary Caldwell et Éric Waddell, editors. *The English of Quebec: from majority to minority status*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 2, 1982, 466 pages. (14 $)
4. Gary Caldwell. *Les études ethniques au Québec — Bilan et perspectives*. Coll. «Instruments de travail» n° 8, 1983, 108 pages. (10,50 $)
5. Honorius Provost. *Les premiers Anglo-Canadiens à Québec — Essai de recensement (1759-1775)*. Coll. «Documents de recherche» n° 1, 2e édition, 1984, 71 pages. ÉPUISÉ (7,50 $)
6. Tina Ioannou. *La communauté grecque du Québec*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 4, 1984, 337 pages. (18 $)
7. Pierre Anctil et Gary Caldwell. *Juifs et réalités juives au Québec*. 1984, 371 pages. (20 $)
8. Richard Dominique et Jean-Guy Deschênes. *Cultures et sociétés autochtones du Québec. Bibliographie critique*. Coll. «Instruments de travail» n° 11, 1985, 221 pages. (19,50 $)
9. Ronald Rudin. *The Forgotten Quebecers. A History of English-Speaking Quebec, 1759-1980*. 1985, 315 pages. (14 $)
10. Ronald Rudin. *Histoire du Québec anglophone, 1759-1980*. Traduit de l'anglais par Robert Paré, 1986, 332 pages. (15 $)
11. Denise Helly. *Les Chinois à Montréal, 1877-1951*. 1987, 315 pages. (20 $)
12. Fernand Ouellet, dir. *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. 1990, 2e tirage, 617 pages. (30 $)

13. Pierre Anctil. *Le rendez-vous manqué. Les Juifs de Montréal face au Québec de l'entre-deux-guerres*. 1988, 366 pages. (25 $)
14. Pierre Anctil. *«Le Devoir», les Juifs et l'immigration. De Bourassa à Laurendeau*. 1988, 170 pages. (18 $)

III. La culture populaire

1. Yvan Lamonde, Lucia Ferretti et Daniel Leblanc. *La culture ouvrière à Montréal (1880-1920): bilan historiographique*. Coll. «Culture populaire» n° 1, 1982, 178 pages. (9 $)
2. Danielle Nepveu. *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire (1950-1960)*. Coll. «Documents préliminaires» n° 1, 1982, 97 pages. (6,50 $)
3. Jean-Pierre Dupuis, Andrée Fortin, Gabriel Gagnon, Robert Laplante et Marcel Rioux. *Les pratiques émancipatoires en milieu populaire*. Coll. «Documents préliminaires» n° 2, 1982, 178 pages. (9 $)
4. Jean Bourassa. *Le travailleur minier, la culture et le savoir ouvrier*. Coll. «Documents préliminaires» n° 4, 1982, 79 pages. (5,25 $)
5. Sophie-Laurence Lamontagne. *L'hiver dans la culture québécoise (XVIe-XIXe siècles)*. 1983, 197 pages. (11,50 $)
6. Joseph Laliberté. *Agronome-colon en Abitibi*. Coll. «Littérature quotidienne» n° 1, 1983, 157 pages. (12 $)
7. Benoît Lacroix et Jean Simard. *Religion populaire, religion de clercs?* Coll. «Culture populaire» n° 2, 1984, 444 pages. (22 $)
8. Benoît Lacroix et Madeleine Grammond. *Religion populaire au Québec. Typologie des sources — Bibliographie sélective (1900-1980)*. Coll. «Instruments de travail» n° 10, 1985, 175 pages. (15 $)
9. Andrée Fortin. *Le Réco. Essai sur les coopératives d'alimentation au Québec*. Coll. «Documents de recherche» n° 5, 1985, 282 pages. (17 $)
10. Jean-Pierre Dupuis. *Le ROCC de Rimouski. La recherche de nouvelles solidarités*. Coll. «Documents de recherche» n° 6, 1985, 282 pages. (17 $)
11. Centre populaire de documentation de Montréal. *Le choc du passé. Les années trente et les sans travail. Bibliographie sélective annotée*. Coll. «Documents de recherche» n° 11, 1986, 186 pages. (15 $)
12. Yvan Lamonde et Raymond Montpetit. *Le parc Sohmer de Montréal, 1889-1919. Un lieu populaire de culture urbaine*. 1986, 231 pages. (17 $)
13. Thérèse Beaudoin. *L'été dans la culture québécoise, XVIe-XIXe siècles*. Coll. «Documents de recherche» n° 10, 1987, 235 pages. (20 $)
14. Gabriel Gagnon et Marcel Rioux. *À propos d'autogestion et d'émancipation. Deux essais*. 1988, 190 pages. (17 $)

15. Madeleine Gauthier. *Les jeunes chômeurs. Une enquête*. Coll. «Documents de recherche» n° 18, 1989, 2e tirage, 302 pages. (18 $)
16. Ginette Paquet. *Santé et inégalités sociales*. Coll. «Documents de recherche» n° 21, 1990, 3e tirage, 133 pages. (14 $)

IV. La création et la diffusion de la culture

1. Jean-Robert Faucher, André Fournier et Gisèle Gallichan. *L'information culturelle dans les médias électroniques*. Coll. «Diagnostics culturels» n° 1, 1981, 167 pages. (7 $)
2. Angèle Dagenais. *Crise de croissance: le théâtre au Québec*. Coll. «Diagnostics culturels» n° 2, 1981, 73 pages. (5 $)
3. Yvan Lamonde et Pierre-François Hébert. *Le cinéma au Québec — Essai de statistique historique (1896 à nos jours)*. Coll. «Instruments de travail» n° 2, 1981, 481 pages. (18 $)
4. François Colbert. *Le marché québécois du théâtre*. Coll. «Culture savante» n° 1, 1982, 112 pages. (8 $)
5. Jean-Pierre Charland et Nicole Thivierge. *Bibliographie de l'enseignement professionnel au Québec (1850-1980)*. Coll. «Instruments de travail» n° 3, 1982, 284 pages. (14 $)
6. Vivian Labrie. *Précis de transcription de documents d'archives orales*. Coll. «Instruments de travail» n° 4, 1982, 220 pages. (11 $)
7. Sylvie Tellier. *Chronologie littéraire du Québec*. Coll. «Instruments de travail» n° 6, 1982, 352 pages. (18,50 $)
8. Jean-Pierre Charland. *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. 1982, 485 pages. (25,50 $)
9. Nicole Thivierge. *Écoles ménagères et instituts familiaux: un modèle féminin traditionnel*. 1982, 478 pages. (25,50 $)
10. Yvan Lamonde. *L'imprimé au Québec: aspects historiques (18e-20e siècles)*. Coll. «Culture savante» n° 2, 1983, 370 pages. (18 $)
11. Yvan Lamonde. *Je me souviens. La littérature personnelle au Québec (1860-1980)*. Coll. «Instruments de travail» n° 9, 1983, 278 pages. (17 $)
12. Claude Savary, dir. *Les rapports culturels entre le Québec et les États-Unis*. 1984, 353 pages. (17 $)
13. Pierre Lavoie. *Pour suivre le théâtre au Québec. Les ressources documentaires*. Coll. «Documents de recherche» n° 4, 1985, 521 pages. ÉPUISÉ (22 $)
14. Jacques Dufresne, Fernand Dumont et Yves Martin. *Traité d'anthropologie médicale. L'Institution de la santé et de la maladie*. Presses de l'Université du Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, Presses Universitaires de Lyon, 1985, XVII-1 245 pages. (59,95 $)

15. Léon Bernier et Isabelle Perrault. *L'artiste et l'œuvre à faire*. «La pratique de l'art 1», 1985, 518 pages. ÉPUISÉ (30 $)
16. Marcel Fournier. *Les générations d'artistes suivi d'entretiens avec Robert Roussil et Roland Giguère*. «La pratique de l'art 2», 1986, 202 pages. (18 $)
17. Yvan Lamonde et Esther Trépanier. *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*. 1986, 320 pages. (24,50 $)
18. Vivian Labrie. *ABC: Trois constats d'alphabétisation de la culture*. 1986, 246 pages. (29 $)
19. Maurice Lemire, dir. *L'Institution littéraire*. IQRC et CRELIQ, 1986, 217 pages. (19,50 $)
20. Alfred Dumais et Johanne Lévesque. *L'auto-santé. Des individus et des groupes au Québec*. 1986, 223 pages. (17 $)
21. Gabrielle Lachance, dir. *Mémoire d'une époque. Un fonds d'archives orales au Québec*. Coll. «Documents de recherche» n° 12, 1987, 251 pages. (16 $)
22. Marcel Fournier, Yves Gingras et Othmar Keel. *Sciences et médecine au Québec: perspectives sociohistoriques*. 1987, 212 pages. (20 $)
23. Maurice Lemire, dir., avec la collaboration de Pierrette Dionne et Michel Lord. *Le poids des politiques. Livres, lecture et littérature*. 1987, 191 pages. (18 $)
24. Vivian Labrie. *Alphabétisé-e-s! Quatre essais sur le savoir-lire*. 1987, 270 pages. (30 $)
25. Claude Galarneau et Maurice Lemire, dir. *Livre et lecture au Québec, 1800-1850*. 1988, 270 pages. (22 $)
26. M'hammed Mellouki. *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*. Coll. «Documents de recherche» n° 20, 1989, 392 pages. (28 $)
27. Jean-Pierre Charland. *Les pâtes et papiers au Québec 1880-1980. Technologies, travail et travailleurs*. Coll. «Documents de recherche» n° 23, 1990, 447 pages. (24 $)
28. Fernand Dumont et Yves Martin, dir. *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* 1990, 432 pages. (24 $)
29. Fernand Dumont, dir. *La société québécoise après 30 ans de changements*. 1991, 2e tirage, 358 pages. (20 $)
30. Simon Langlois, dir. *La société québécoise en tendances, 1960-1990*. 1990, 667 pages. (29,95 $)
31. Jean-Pierre Charland avec la participation de Mario Désautels. *Système technique et bonheur domestique. Rémunération, consommation et pauvreté au Québec, 1920-1960*. Coll. «Documents de recherche» n° 28, 1991, 275 pages. (24 $)
32. Claude Beauchesne. *Le professeur de cégep: un maître en humanisme? Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines*. Coll. «Documents de recherche» n° 29, 1991, 125 pages. (18 $)

33. Claude Lessard, Madeleine Perron et Pierre W. Bélanger, dir. *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Coll. «Documents de recherche» n° 30, 1991, 241 pages. (24 $)

34. Thérèse Hamel. *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Coll. «Documents de recherche» n° 31, 1991, 231 pages. (24 $)

V. Les régions du Québec

1. Jean-Claude Marsan. *Montréal, une esquisse du futur*. 1983, 325 pages. (15 $)
2. André Dionne. *Bibliographie de l'île Jésus*. Coll. «Documents de recherche» n° 2, 1983, 324 pages. ÉPUISÉ (18,50 $)
3. Serge Gauthier et collaborateurs. *Bibliographie de Charlevoix*. Coll. «Documents de recherche» n° 3, 1984, 320 pages. ÉPUISÉ (18 $)
4. Serge Gauthier et collaborateurs. *Guide des archives de Charlevoix*. 1985, VIII-97 pages. ÉPUISÉ (6 $)
5. Serge Laurin et Richard Lagrange. *Bibliographie des Laurentides*. Coll. «Documents de recherche» n° 7, 1985, 370 pages. (18 $)
6. Yves Hébert. *Bibliographie de la Côte-du-Sud*. Coll. «Documents de recherche» n° 8, 1986, 339 pages. (18 $)
7. Guy Gaudreau. *L'exploitation des forêts publiques au Québec, 1842-1905*. 1991, 2e tirage, 126 pages. (11 $)
8. Yves Beauregard. *Bibliographie du Centre du Québec et des Bois-Francs*. Coll. «Documents de recherche» n° 9, 1986, 495 pages. (25 $)
9. Marc Desjardins. *Bibliographie des Îles-de-la-Madeleine*. Coll. «Documents de recherche» n° 13, 1987, 281 pages. (20 $)
10. Daniel Tessier *et al.* *Bibliographie de Lanaudière*. Coll. «Documents de recherche» n° 14, 1987, 270 pages. (20 $)
11. Antonio Lechasseur avec la collaboration de Jacques Lemay. *Municipalités et paroisses du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. Populations et limites territoriales 1851-1981*. 1987, 51 pages, 5 microfiches (Bas-Saint-Laurent, 563 p., Gaspésie et Îles-de-la-Madeleine, 304 p.). (10 $)
12. Marc Desjardins. *Bibliographie de la Gaspésie*. Coll. «Documents de recherche» n° 16, 1987, 436 pages. (24 $)
13. Françoise de Montigny-Pelletier et Andrée Raiche-Dussault. *Bibliographie de la Rive-Sud de Québec (Lévis—Lotbinière)*. Coll. «Documents de recherche» n° 19, 1989, 263 pages. (20 $)
14. Diane Saint-Pierre et Yves Hébert. *Archives paroissiales de la Côte-du-Sud. Inventaire sommaire*. 1990, 55 pages, 4 microfiches (XXV-581 pages). (10 $)

15. Monique Perron avec la collaboration de Luc Boisvert et Roland Viau. *Bibliographie du Haut-Saint-Laurent. Sud-ouest de la Montérégie*. Coll. «Documents de recherche» n° 24, 1990, 318 pages. (22 $)
16. Gaston Saint-Hilaire avec la collaboration d'Andrée Raiche-Dussault. *Bibliographie de la Côte-Nord*. Coll. «Documents de recherche» n° 26, 1990, 340 pages. (18 $)
17. René Hardy et Guy Trépanier. *Bibliographie de la Mauricie*. Coll. «Documents de recherche» n° 27, 1991, 294 pages. (20 $)

VI. Hors chantier

1. Paul Aubin. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada (1966-1975)*. 2 tomes — 1981, 1425 pages, 22 000 titres. (60 $)
2. Gabrielle Lachance. *La culture contemporaine face aux industries culturelles et aux nouvelles technologies*. Rapport-synthèse, Rencontre franco-québécoise sur la culture, Québec-Montréal, du 4 au 8 juin 1984, 145 pages. (7 $)
3. *Statistiques culturelles du Québec (1971-1982)*. 1985, XLII-932 pages. (45 $)
4. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada / Bibliography of the History of Quebec and Canada (1976-1980)*. 2 tomes — 1985, LXIV-1316 pages, 20 000 titres. (60 $)
5. Jean-Paul Baillargeon, dir. *Les pratiques culturelles des Québécois. Une autre image de nous-mêmes*. 1986, 394 pages. (19,50 $)
6. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada / Bibliography of the History of Quebec and Canada (1946-1965)*. 2 tomes — 1987, LXXVII-1396 pages, 22 000 titres. (60 $)
7. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada / Bibliography of the History of Quebec and Canada (1981-1985)*. 2 tomes — 1990, C-2073 pages, 29 000 titres. (80 $)

VII. Collection Les régions du Québec

1. Jules Bélanger, Marc Desjardins et Yves Frenette. *Histoire de la Gaspésie*. Coll. «Les régions du Québec» n° 1, Montréal, Boréal Express, 1981, 807 pages. ÉPUISÉ (29,95 $)
2. Camil Girard et Normand Perron. *Histoire du Saguenay–Lac-Saint-Jean*. Coll. «Les régions du Québec» n° 2, 1989, 665 pages. (40 $ br., 50 $ rel.)
3. Serge Laurin. *Histoire des Laurentides*. Coll. «Les régions du Québec» n° 3, 1989, 892 pages. (45 $ br., 55 $ rel.)

VIII. Collection Questions de culture

1. Fernand Dumont, dir. *Cette culture que l'on appelle savante*. 1981, 190 pages. (15 $)
2. Fernand Harvey et Gary Caldwell, dir. *Migrations et communautés culturelles*. 1982, 159 pages. (15 $)
3. Fernand Dumont, dir. *Les cultures parallèles*. 1982, 172 pages. (15 $)
4. Jean-Charles Falardeau, dir. *Architectures: la culture dans l'espace*. 1983, 210 pages. (15 $)
5. Yvan Lamonde, dir. *Les régions culturelles*. 1983, 189 pages. (12 $)
6. Madeleine Préclaire, dir. *La culture et l'âge*. 1984, 198 pages. (12 $)
7. Gabrielle Lachance, dir. *La culture: une industrie?* 1984, 216 pages. (12 $)
8. Pierre Anctil, Léon Bernier et Isabelle Perrault, dir. *Présences de jeunes artistes*. 1985, 190 pages. (12 $)
9. Denise Lemieux, dir. *Identités féminines: mémoire et création*. 1986, 199 pages. (12 $)
10. Gabriel Dussault, dir. *L'État et la culture*. 1986, 173 pages. (12 $)
11. Thérèse Hamel et Pierre Poulin, dir. *Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives*. 1986, 185 pages. (12 $)
12. Madeleine Gauthier, dir. *Les nouveaux visages de la pauvreté*. 1991, 2e tirage, 258 pages. (18,50 $)
13. Renée B.-Dandurand, dir. *Couples et parents des années quatre-vingt*. 1989, 2e tirage, 284 pages. (20 $)
14. Gladys L. Symons, dir. *La culture des organisations*. 1988, 220 pages. (18 $)
15. Gilles Pronovost et Daniel Mercure, dir. *Temps et société*. 1989, 258 pages. (20 $)
16. Marie-Marthe T. Brault et Lise Saint-Jean, dir. *Entraide et associations*. 1990, 280 pages. (22 $)
17. Jacques T. Godbout, dir. *La participation politique. Leçons des dernières décennies*. 1991, 301 pages. (25 $)
18. Annick Germain, dir. *L'aménagement urbain: promesses et défis*. 1991, 260 pages. (25 $)

IX. Collection Diagnostic

1. Laurent Laplante. *Le suicide*. 1985, 126 pages. (12,95 $)
2. Jacques Dufresne. *La reproduction humaine industrialisée*. 1986, 126 pages. (12,95 $)
3. Gérald LeBlanc. *L'école, les écoles, mon école*. 1986, 110 pages. (12,95 $)
4. Jean Blouin. *Le libre-échange vraiment libre?* 1986, 135 pages. (12,95 $)

5. Jacques Dufresne. *Le procès du droit*. 1987, 127 pages. (12,95 $)
6. Michel Plourde. *La politique linguistique du Québec (1977-1987)*. 1989, 3e tirage, 143 pages. (12,95 $)
7. Vincent Lemieux. *Les sondages et la démocratie*. 1988, 122 pages. (12,95 $)
8. Laurent Laplante. *L'université. Questions et défis*. 1988, 141 pages. (12,95 $)
9. Jean-Pierre Ragel. *Le défi de l'immigration*. 1989, 123 pages. (12,95 $)
10. Jacques Henripin. *Naître ou ne pas être*. 1989, 141 pages. (12,95 $)
11. Diane-Gabrielle Tremblay. *L'emploi en devenir*. 1990, 121 pages. (12,95 $)
12. Laurent Laplante. *La police et les valeurs démocratiques*. 1991, 125 pages. (12,95 $)
13. Louise Corriveau. *Les Cégeps, question d'avenir*. 1991, 133 pages. (12,95 $)

X. Collection Edmond-de-Nevers

1. Lucie Robert. *Le manuel d'histoire de la littérature canadienne de Mgr Camille Roy*. 1982, 198 pages. (11 $)
2. Réal Brisson. *La charpenterie navale à Québec sous le régime français*. 1983, 320 pages. (19,50 $)
3. Hélène Lafrance. *Yves Thériault et l'institution littéraire québécoise*. 1984, 174 pages. (13,50 $)
4. Hélène Laforce. *Histoire de la sage-femme dans la région de Québec*. 1985, 237 pages. (19,50 $)
5. Michel Sarra-Bournet. *L'Affaire Roncarelli. Duplessis contre les Témoins de Jéhovah*. 1986, 196 pages. (18 $)
6. Denis Goulet. *Le commerce des maladies. La publicité des remèdes au début du siècle*. 1987, 139 pages. (20 $)
7. Hélène Bédard. *Les Montagnais et la réserve de Betsiamites (1850-1900)*. 1988, 149 pages. (20 $)
8. Robert Laliberté. *L'imaginaire politique de Victor Segalen*. 1989, 152 pages. (20 $)
9. Aline Charles. *Travail d'ombre et de lumière. Le bénévolat féminin à l'Hôpital Sainte-Justine, 1907-1960*. 1990, 191 pages. (22 $)
10. Hélène B. ..rque. *La maison de faubourg. L'architecture domestique des faubourgs Saint-Jean et Saint-Roch avant 1845*. 1991, 199 pages. (22 $)

XI. Rapports de recherche et manuscrits à diffusion limitée*

1. Louise Rondeau. *Le récit de fin du monde: orientations méthodologiques de recherche*. Québec, IQRC, 1982, 70 pages.
2. Michelle Trudel-Drouin. *Vie quotidienne en Nouvelle-France: un choix de textes*. Montréal, IQRC, 1982, 166 pages.
3. Paule Chouinard. *Anthologie de poèmes québécois sur les saisons*. Montréal, IQRC, 1983, 1 350 pages.
4. Mireille Perreault. *Marchandisation, industrialisation de la culture*. Rimouski, IQRC, 1983, 72 pages.
5. Carmen Quintin. *Les pratiques émancipatoires dans deux coopératives d'habitation de la région montréalaise*. Montréal, IQRC, 1983, 124 pages.
6. Gary Caldwell, Paule Obermeir et al. *Out-migration of 1971 English Mother-tongue High School Leavers from Quebec: eleven years after*. Lennoxville, IQRC et Anglo Quebec en Mutation Committee, 1984, 37 pages.
7. Gabrielle Lachance. *Le rapport industrie / culture*. 1987, 5 cahiers. I. L'artisanat et les métiers d'art, 38 p. II. Les arts d'interprétation, 38 p. III. Le cinéma, 40 p. IV. Le livre, 40 p. V. Quelques indications bibliographiques, 38 p.
8. Johanne Bujold. *Utilisation des centres d'emploi du Canada par les étudiants*. Québec, IQRC, 1990, 67 pages. (5 $)
9. Madeleine Gauthier et Jean-Pierre Simard. *L'intégration des jeunes en emploi au Québec en 1986*. Québec, IQRC, 1990, 22 pages. (3 $)
10. Sophie-Laurence Lamontagne. *Problèmes actuels de la condition féminine*. Québec, IQRC, 1990, 59 pages. (5 $)
11. Madeleine Gauthier. *L'insertion de la jeunesse québécoise en emploi*. Québec, IQRC, 1990, 119 pages (10 $)
12. Jean-Paul Baillargeon. *Vers un système de statistiques sur les industries culturelles de la francophonie. État général de la situation et propositions d'une première étape de réalisation*. Québec, IQRC, 1990, 51 pages. (6 $)
13. Madeleine Gauthier. *L'insertion de la jeunesse canadienne en emploi*. Québec, IQRC, 1991, 106 pages. (10 $)

---

* disponibles sur demande à l'IQRC, 14, rue Haldimand, Québec, G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • Télécopieur: (418) 646-3317

14. Guy Fréchet et Michel Bernier. *Les perceptions des difficultés d'insertion sur le marché du travail, les raisons de quitter un emploi et l'employabilité dans l'Enquête sur l'activité*. Québec, IQRC, 1991, vii-47 pages. (8 $)

XII. Banques de données sur support informatique

1. Jean-Pierre Chalifoux. *Le livre et la lecture au Québec au XX^e siècle*. Montréal, IQRC, 1982, (8 000 titres)*.
2. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *HISCABEQ. Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada (1946-1980)*. Montréal, IQRC, 1981, (90 000 titres — mise à jour trimestrielle)**.

XIII. Documents audio-visuels***

1. Arthur Lamothe. Culture amérindienne. Archives. (Vingt documents produits par les Ateliers audio-visuels du Québec.)

---

* accessible sur demande aux Services documentaires Multimedia inc., 1685, rue Fleury Est, Montréal, H2C 1T1
Téléphone: (514) 382-0895 • Télécopieur: (514) 384-9139

** pour renseignements, s'adresser à l'IQRC

*** disponibles sur demande à l'IQRC, 14, rue Haldimand, Québec, G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • Télécopieur: (418) 646-3317

Achevé d'imprimer à Québec
à l'imprimerie Logidec inc.
en octobre 1991

LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC

Enjeux et défis des années 1990

ISBN 2-89224-166-9